Terra Livre

Das transformações do mundo do trabalho à precarização da educação

Terra Livre	São Paulo	ISSN 2674-8355	Ano 30, Vol.1, n 44	Jan-Jun/2015

Associação dos Geógrafos Brasileiros

Diretoria Executiva Nacional
Gestão 2014-2016

Diretoria Executiva Nacional

Presidente
Márcio Cataia (AGB Campinas)

Vice-Presidente
Nelson Rego (AGB Porto Alegre)

1ª Secretária
Natália Freire Bellentani (AGB São Paulo)

2º Secretário
Thalismar Gonçalves (AGB Vitória)

1º Tesoureiro
Flávio Palhano (AGB Vitória)

2º Tesoureiro
Felipe Ricardo Lopes (AGB Belo Horizonte)

Coordenação de Publicações
Renato Emerson do Santos (AGB Rio de Janeiro)
André Pasti (AGB Campinas)

Representantes junto ao Sistema/CONFEA
Títular: Nelson Rego (AGB Porto Alegre)

Articulação dos GTs: Gabriel de Melo Neto (AGB Catalão) e Luiz Henrique (AGB Viçosa)

Comunicações: Lara Schmitt Caccia (AGB Porto Alegre)

Secretaria Administrativa
Caio Tedeschi de Amorim (Seção São Paulo)

TERRA LIVRE

ISSN 2674-8355

Publicação semestral
da Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANO 30 – VOL. 1
NÚMERO 44

TERRA LIVRE

Conselho Editorial

Adriana Bernardes da Silva – Campinas/SP
Alexandre P. Faria Nogueira – João Pessoa/PB;
Ana Maria Hoepers Preve – Florianopolis/SC
Anderson Bem - Mal. Candido Rondon/PR
Azucena Arango Miranda – Univ. Humboldt de Berlín, Alemania UNAM, México
Carlos Alexandre Leão Bordalo –Belém/PA
Charlles da França Antunes - DEN
Claudinei Lourenço – Belo Horizonte/MG
Claudio Ubiratan Gonçalves – Belém/PA
Clay Anderson Nunes Chagas – Belém/PA
Cristiane Cardoso –Rio de Janeiro/RJ
Edima Aranha Silva – Três Lagoas/MS
Eduardo Karol – Niterói/RJ
Eliane Tomiasi Paulino – Londrina/PR
Fabrício Gallo – Campinas/SP
Fernando Conde – Belo Horizonte/MG
Flávia Elaine da Silva Martins – Niterói/RJ
Flávio Palhano – Vitória/ES
Gabriel de Melo Neto – Catalão/GO
Gilmar Alves de Avelar – Catalão/GO
Gustavo Felipe Olesko – Curitiba/PR
Gustavo Prieto – São Paulo/SP
Jeani Delgado Paschoal Moura – Londrina/PR
João Fabrini – Mal. Candido Rondon/PR
Jorge Ramón Montenegro Goméz – Curitiba/PR
Lucas Panitz – Porto Alegre/RS
Marcelo Garrido – Univ. Academia de Humanismo Cristiano, Chile
Margarida Pereira – Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Marisia Buitoni – Rio de Janeiro/RJ
Marleide Sergio – Aracaju/SE
Natalia Freire – São Paulo/SP
Nazareno José Campos – Florianópolis/SC
Nilo Almeida – Recife/PE
Pedro Vianna – João Pessoa/PB
Raimunda Aurea – Aracaju/SE
Raquel Daré – Vitória/ES
Rosemeire A. de Almeida – Três Lagoas/MS
Saulo Costa – Recife/PE
Sinthia Batista – Porto Alegre/RS
Verônica Ibarra – Univ. Autonoma do México, UNAM
Willian Rosa Alves (*In memorian*) – Belo Horizonte/MG

Pareceristas Ad Hoc da Terra Livre n.44: Agripino Coelho Neto, Alex Ratts, Ana Angelita Rocha, Anice Esteves Afonso, Astrogildo França Filho, Denilson Araújo de Oliveira, Dirce Suertegaray, Domingos Barros Nobre, Gisele Girardi, Ivani Faria, Jader Janer, José Messias Bastos, Kenia Costa,Lorena Francisco de Souza, Marcio da Costa Berbat, Margarida Cássia Campos, Maria Francineila Santos, Marilda Telles Maracci, Nubia Beray Armond, Nuria Hanglei Cacete, Orlando Ferreti, Raul Borges Guimarães, Roberto Marques, Valter Carmo Cruz

Editores Responsáveis: Renato Emerson dos Santos, André Pasti

Endereço para correspondência
Associação dos Geógrafos Brasileiros (DEN) – Av. Prof. Lineu Prestes, 322 – Edifício de Geografia e História – Cidade Universitária – CEP. 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil – Tel. (11) 3091-3758

Ficha Catalográfica

Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo, 1986 – v. ils. Histórico	
1986 - ano 1, v. 1 – impressa	2002 - ano 17, v.1, n.18; v.2, n.19 – impressa
1987 - n. 2 – impressa	2003 - ano 18, v.1, n. 20; v.2, n.21 – impressa
1988 - n. 3, n.4, n.5 – impressa	2004 - ano 19, v.1, n.22; v.2, n.23 – impressa
1989 - n.6 – impressa	2005 - ano 20, v.1, n. 24; v.2, n.25 – impressa
1990 - n.7 – impressa	2006 - ano 21, v.1, n.26; v.2, n.27 – impressa
1991 - n.8, n.9 – impressa	2007 - ano 22, v.1, n.28; v.2, n.29 – impressa e digital
1992 - n.10 – impressa	2008 - ano 23, v.1, n.30; v.2, n.31 – impressa e digital
1992/93 - n.11/12 (editada em 1996) – impressa	2009 - ano 24, v.1, n.32; v.2, n.33 – impressa e digital
1994, 95,96 – interrompida	2010 - ano 25, v.1, n.34; v.2, n.35 – impressa e digital
1997 - n.13 – impressa	2011 - ano 26, v.1, n.36; v.2, n.37– impressa e digital
1998 - interrompida	2012 - ano 27, v.1 n.38; v.2, n.39 – impressa e digital
1999 - n. 14 – impressa	2013 - ano 28, v.1 n.40; v. 2, n. 41 – digital
2000 - n.15 – impressa	2014 – ano 29, v.1 n. 41; v. 2, n. 43 – digital
2001 - n.16, n.17– impressa	2015 – ano 30, v.1 n. 44 – digital
	ISSN 2674-8355

SUMÁRIO

EDITORIAL IX

ARTIGOS 12

SOBRE COMO MAPAS SE TORNAM MAPAS E A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NA CONTEMPORANEIDADE 13
Tânia Seneme do Canto

MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL 31
Ivaine Maria Tonini, Sergio Claudino, Xose Manuel Souto

A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO – TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 62
Ângela Massumi Katuta, Ehrick Eduardo Martins Melzer

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA GEOGRAFIA 98
Alex Cristiano de Souza

A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA 137
Naiemer Ribeiro de Carvalho

O LIVRO DIDÁTICO: DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO DE DELGADO DE CARVALHO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 174
Edimilson Antônio Mota

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS 197
Ivana Pereira Ivo; Cíntia dos Santos Pereira da Silva

NORMAS 225

SUMMARY

FOREWORD IX

ARTICLES 12

ON HOW MAPS BECOMES MAPS AND THE CARTOGRAPHIC EDUCATION IN CONTEMPORANEITY 13
Tânia Seneme do Canto

MUDANÇAS E CONTINUIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM BRASIL, ESPANHA E PORTUGAL 31
Ivaine Maria Tonini, Sergio Claudino, Xose Manuel Souto

A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO – TRAJETÓRIAS DE VIDA E DIALOGIAS NO TRABALHO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES 62
Ângela Massumi Katuta, Ehrick Eduardo Martins Melzer

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA GEOGRAFIA 98
Alex Cristiano de Souza

A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DA PRIMEIRA REPÚBLICA 137
Naiemer Ribeiro de Carvalho

O LIVRO DIDÁTICO: DO DETERMINISMO GEOGRÁFICO DE DELGADO DE CARVALHO À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 174
Edimilson Antônio Mota

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS 197
Ivana Pereira Ivo; Cíntia dos Santos Pereira da Silva

STANDARDS 225

SUMARIO

EDITORIAL IX

ARTICULOS 12

SOBRE COMO MAPAS SE CONVIERTEN EN MAPAS Y LA EDUCACIÓN CARTOGRÁFICA EN LA CONTEMPORANEIDAD 13
Tânia Seneme do Canto

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ESPAÑA Y PORTUGAL 31
Ivaine Maria Tonini, Sergio Claudino, Xose Manuel Souto

LA CUESTÍON AGRÁRIA Y LA EDUCACIÓN DEL/EN LO CAMPO - TRAYECTORIA DE VIDA Y DIALOGIAS EN EL TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES 62
Ângela Massumi Katuta, Ehrick Eduardo Martins Melzer

TRABAJO Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIÓN AL DEBATE PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA GEOGRAFIA 98
Alex Cristiano de Souza

GÉOGRAPHIE DU BRÉSIL: LA CONSTRUCTION DE LA NATION DANS LES MANUELS DIDACTIQUES DE GÉOGRAPHIE DE LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE 137
Naiemer Ribeiro de Carvalho

LE MANUEL: GÉOGRAPHIQUE DÉTERMINISME DE DELGADO DE CARVALHO À L'ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNIQUE-RACIALES 174
Edimilson Antônio Mota

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXIONES SOBRE LENGUA Y CULTURA EN LOS TERRITORIOS ETNOEDUCACIONALES 197
Ivana Pereira Ivo; Cíntia dos Santos Pereira da Silva

NORMAS 225

EDITORIAL

É com imensa satisfação que trazemos à comunidade agebeana e geográfica mais um número da Revista Terra Livre, publicação da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB. A nossa revista chega agora aos trinta anos, já que é publicada desde 1986 como importante instrumento da entidade e da comunidade geográfica para reflexão, debate, crítica e circulação de ideias sobre temas relevantes da geografia e da sociedade.

Nestes trinta anos, a Terra Livre se caracteriza pela qualidade acadêmica e pelo apuro crítico no tratamento dos temas. Neste número, seguindo esta tradição editorial, a revista traz uma temática antenada com processos contemporâneos caros à sociedade e à geografia: as transformações no mundo do trabalho e a precarização da educação. Tais temas, e seu impacto para o ensino de geografia, já foram objeto de discussão em diversos números anteriores da revista, como as Terras Livres 02, 08, 13, 14, 28 e 38. Entretanto, o momento atual do país desenha um quadro preocupante e por isso a entidade, em seus fóruns que constituem o modo de gestão coletiva, decidiu por dedicar-se mais uma vez a estas discussões que afetam diretamente o ensino de geografia, nosso segmento docente e a educação enquanto processo de formação humana central para os projetos de sociedade.

Aqui reunimos sete artigos, que tratam de diferentes dimensões das formas como as transformações nas políticas educacionais impactam o trabalho docente e o ensino de geografia. Questões como as relações de trabalho e sua generificação, produzindo impactos desiguais e mais profundos para as mulheres docentes, que constroem estratégias espaciais de organização do trabalho com ensino de geografia e outras dimensões de suas vidas, aparecem entrelaçando os dois primeiros artigos da edição. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma das políticas recentes de formação de futuros docentes nas licenciaturas, intensificando a relação com o ambiente escolar, é objeto de análise no terceiro artigo, que o enfoca sob um olhar territorial. Os outros quatro artigos da edição tratam mais proximamente do currículo escolar e das políticas dedicadas ao seu controle, bem como formas alternativas a elas. O currículo é olhado então a partir do livro didático como instrumento de controle da prática docente (num cenário de afastamento entre o que os gestores querem que ela seja, e de outro lado o que é a formação docente na universidade). No artigo seguinte, o foco é na polêmica política de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, cujo documento preliminar é analisado, e alternativas são propostas. Se este artigo trata

uma política de controle curricular centralizada em escala nacional, o artigo seguinte vai analisar iniciativa parecida, mas em âmbito estadual: propostas da década de 1980 e 2000 do estado de São Paulo são comparadas e problematizadas. O artigo que fecha o número se dedica a experiência de alternativas a tais controles, associando formação docente e exercício na escola, valorizando matrizes culturais e suas dimensões identitárias através da música.

Se o cenário atual nos inspira debates, mobilização e luta, esta edição da Revista Terra Livre se soma como mais uma contribuição da Associação dos Geógrafos Brasileiros, por uma geografia e uma educação cada vez menos precarizadas.

Que sejam boas as leituras e ativos os debates!

Comissão de Publicações

FOREWORD

It is with great satisfaction that we bring to the agebean and geographic community another issue of Terra Livre Magazine, a publication of the Brazilian Geographers Association - AGB. Our magazine is now 30 years old, published since 1986 as an important instrument of the entity and of the geographic community for reflection, debate, criticism and circulation of ideas on relevant issues of geography and society.

In these thirty years, Terra Livre has been characterized by its academic quality and critical acclaim in the treatment of themes. In this issue, following this editorial tradition, the magazine brings an integrated theme with contemporary processes, importants to society and geography: changes in the world of work and the precariousness of education. These themes, and their impact on the teaching of geography, have already been discussed in several previous issues of the magazine, such as editions with numbers 02, 08, 13, 14, 28 and 38. However, the present moment of the country draws a grave scene and therefore the entity, in its forums that constitute the mode of collective management, decided to devote itself once again to these discussions that directly affect the teaching of geography, our teaching segment and education as a process of central human formation for projects of society.

Here we have gathered seven articles that deal with different dimensions of the ways in which changes in educational policies impact on teaching work and geography teaching. Issues such as labor relations and their generalization, producing unequal and deeper impacts for women teachers, who construct spatial strategies of work organization with teaching geography and other dimensions of their lives, appear interweaving the first two articles of the edition. The Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID), one of the recent policies for the training of future teachers in undergraduate programs, intensifying the relationship with the school environment, is analyzed in the third article, which focuses on a territorial perspective. The other four articles in the issue deal more closely with the school curriculum and policies devoted to its control, as well as alternative forms to them. The curriculum is then looked at from the textbook as an instrument of control of the teaching practice (in a scenario of distance between what managers wants it become, and on the other hand what is university teacher training). In the following article, the focus is on the controversial policy of building a National Curricular Common Base, whose preliminary document is analyzed, and alternatives are proposed. If this article deals with a

centralized curricular control policy at a national scale, the following article will analyze a similar initiative, but at the state level: proposals from the 1980s and 2000s of the state of São Paulo are compared and problematized. The article that closes the number is devoted to the experience of alternatives to such controls, associating teacher training and exercise in school, valuing cultural matrices and their identity dimensions through music.

If the current scenario inspires debates, mobilization and struggle, this edition of the Terra Livre Magazine is added as one more contribution of the Association of Brazilian Geographers, for a geography and an education less and less precarious.

We hope that you have good readings and active discussions.

The Editors

EDITORIAL

Es con inmensa satisfacción que traemos a la comunidad agebeana y geográfica una edición más de la *Revista Terra Livre*, publicación de la Asociación de los Geógrafos Brasileños - AGB. Nuestra revista llega a los treinta años, una vez que desde 1986 es publicada como un importante instrumento de la entidad y de la comunidad geográfica para reflexión, debate, crítica y circulación de ideas sobre temas relevantes de la geografía y de la sociedad.

En los últimos treinta años la *Terra Livre* se caracterizó por su calidad académica y su crítica apurada en el tratamiento de temas relevantes. En ese número, siguiendo su tradición editorial, la revista trae una temática sintonizada con procesos contemporáneos caros a la sociedad y a la geografía: las transformaciones en el mundo del trabajo y la precarización de la educación. Estos temas, y su impacto en la enseñanza de la geografía, ya fueron objeto de discusión en diversos números anteriores de la revista, como las *Terra Livre* 02, 08, 13, 14, 28 y 38. Sin embargo, el momento actual del país dibuja un cuadro preocupante y por eso la entidad, en sus foros que constituyen el modo de gestión colectiva, decidió por dedicarse una vez más a esas discusiones que afectan directamente la enseñanza de la geografía, nuestro seguimiento docente y la educación en cuanto proceso de formación humana central para los proyectos de la sociedad.

En esa edición reunimos siete artículos que tratan de diferentes dimensiones de las formas como las transformaciones en las políticas educacionales impactan el trabajo docente y la enseñanza de la geografía. Aspectos como las relaciones de trabajo y su generificación, produciendo impactos desiguales y más profundizados para las mujeres docentes, que construyen estrategias espaciales de organización del trabajo con la enseñanza de la geografía y otras dimensiones de sus vidas, aparecen entrelazando los dos primeros artículos de la revista. El Programa Institucional de Becas para Iniciación à la Docencia (PIBID), una de las políticas recientes de formación de futuros docentes, intensificando la relación con el ambiente escolar, es objeto de análisis en el tercer artículo, que enfoca el tema a partir de una mirada territorial. Los otros cuatro artículos de la edición tratan más específicamente el currículo escolar y de las políticas dedicadas a su control, bien como formas alternativas a ellas. El currículo es observado a partir de la perspectiva del libro didáctico como instrumento de control de la práctica docente (en un escenario de alejamiento entre lo que los gestores quieren que la práctica sea y lo que es la formación docente en la universidad). En el artículo siguiente el foco es

en la política polémica de construcción de una Base Nacional Común Curricular, cuyo documento preliminar fue analizado y alternativas a él propuestas. Así como ese artículo trata de una política de control curricular centralizada en una escala nacional, el próximo artículo va analizar una iniciativa parecida, más en ámbito estadual: propuestas de la década de 1980 y 2000, del Estado de São Paulo, son comparadas y problematizadas. Por fin, el artículo que cierra la revista se dedica a la experiencia de alternativas a eses controles, asociando formación docente y la práctica en la escuela, valorizando matrices culturares y sus dimensiones identitárias por medio de la música.

Se el escenario actual nos inspira debates, movilización y lucha, esta edición de la *Revista Terra Livre* se suma como una contribución más de la Asociación de los Geógrafos Brasileños, por una geografía y una educación cada vez menos precarizada.

¡Que sean buenas las lecturas y los debates!

Colectivo de publicaciones

A FEMINIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM GOIÁS

FEMINIZATION AS A STRATEGY FOR INSECURITY OF TEACHING: CONSIDERATIONS ON EDUCATION IN GOIÁS (BRAZIL)

LA FEMINIZACIÓN COMO ESTRATEGIA DE PRECARIEDAD DEL TRABAJO DE LOS PROFESSORES: CONSIDERACIONES EN LA EDUCACIÓN EN GOIÁS (BRASIL)

CARMEM LÚCIA COSTA

Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG/Regional Catalão). Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFG/Regional Catalão). Dialogus – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho (UFG/CNPq). E-mail: clcgeo@gmail.com

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Este artigo apresenta algumas considerações elaboradas a partir da pesquisa "Feminização e precarização do trabalho docente em Goiás", e tem por objetivo conhecer e analisar as condições em que se realizam a precarização e a feminização do trabalho docente neste estado e, mais especificamente, na cidade de Catalão. Foram utilizados dados do Educacenso, do MEC, do IBGE e do SINTEGO para traçar o perfil das trabalhadoras em Goiás, e, em Catalão, trabalhou-se com coleta de dados junto às escolas estaduais e com entrevistas com professoras. Os resultados apontam para um alinhamento com a realidade nacional marcada pela presença maciça de mulheres na docência, principalmente em séries do ensino infantil. Além de coletar dados sobre a precarização do trabalho docente, buscou-se entender como a precarização das relações de trabalho alcança a vivência cotidiana das docentes, e, para tal, pesquisou-se não apenas o espaço produtivo, mas também o reprodutivo, procurando observar como o trabalho precarizado precariza também sua vida cotidiana.

Palavras-chaves: trabalho, docência, gênero.

Abstract: This article presents some considerations drawn from the research "Feminization and insecurity of teaching in Goiás" (Brazil), and is meant to know and analyze the conditions in which they perform the precariousness and the feminization of teaching in this state, and more specifically in Catalão city. Worked with Educacenso data, the MEC, the IBGE and SINTEGO to profile of workers in Goiás and in Catalan, worked with data collection with the state schools and interviews with teachers. The results point to an alignment with national reality marked by the massive presence of women in teaching, especially in the children's school grades. In addition to collecting data on the casualization of the teaching work, we sought to understand how the precariousness of labor relations reaches the daily life of teachers and, to this end, researched not only the productive space, but also reproductive, seeking to observe how the precarious work also be precarius everyday life.

Keywords: work, teaching, genre.

Resumen: Este artículo presenta algunas consideraciones extraídas de la investigación "La feminización y la precariedad del trabajo de los professores en Goiás" (Brasil) y está destinado a conocer y analizar las condiciones en que se realizan la precariedad y la feminización de la enseñanza en este estado, y más concretamente en la ciudad Catalão. Trabajado con los datos Educacenso, el MEC, el IBGE y SINTEGO al perfil de los trabajadores en Goiás y en Catalão, trabajó con la recopilación de datos con las escuelas estatales y entrevistas con los profesores. Los resultados apuntan a una alineación con la realidad nacional marcada por la presencia masiva de las mujeres en la enseñanza, especialmente en los grados escolares de los niños. Además de recoger datos sobre la precarización del trabajo de enseñanza, hemos tratado de entender cómo la precariedad de las relaciones laborales llega a la vida cotidiana de las profesoras y, con este fin, investigado no sólo el espacio productivo, sino también reproductivo, tratando de observar cómo el trabajo precario también precariza su vida cotidiana.

Palabras clave: el trabajo, la enseñanza, el género.

Introdução

Nos dias atuais, várias pesquisas (Hirata, Nogueira, Silva, Costa e outros) têm mostrado o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho e no consumo, um movimento que contribui para a mudança nas relações de gênero no espaço produtivo e no espaço reprodutivo. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros institutos, mostram o aumento do poder aquisitivo das mulheres trabalhadoras, de mulheres com mais anos de estudo, de maior qualificação para o mercado de trabalho e da ocupação de cargos que eram historicamente pertencentes a homens. Por outro lado, as mulheres trabalhadoras, em grande parte, ainda ganham menos, são maioria entre os mais pobres e na chefia de lares, tendo as mulheres negras ainda com a pior remuneração. Além disso, os empregos para as mulheres estão entre os mais precarizados, como prestadoras de serviço, em facções, no trabalho doméstico e na docência etc. Na informalidade, temos também um grande número de mulheres trabalhadoras em ruas, calçadas e sinais de trânsito pelo país, embora os dados sobre este fato não sejam precisos.

A mulher trabalhadora vivencia, ainda, uma dimensão diferenciada e definida pelas relações de gênero, ou seja, além do trabalho no espaço produtivo, que vem aumentando, ela tem um papel fundamental no espaço reprodutivo, no lar onde realizam os trabalhos domésticos e no cuidado com a família, acumulando duas ou mais jornadas de trabalho. As relações desiguais de poder, historicamente construídas, reproduzem relações de trabalho desiguais, em que as tarefas domésticas não são distribuídas de forma igual, sendo a mulher a responsável por este trabalho que é invisibilizado, sem valor e sem remuneração. Outros trabalhos, ainda que remunerados e realizados no espaço público, carregam o estereótipo de serem trabalhos "de mulher", e, assim, possuem

menor remuneração e *status*, como a docência, por exemplo.

A educação, no Brasil, começou a construir-se como uma atividade feminina no momento em que se universalizou e passou para a responsabilidade do Estado. Desde então, início do século XIX, professar passou a ser uma profissão sem o *status* social que tinha até então, quando homens formados em diversas áreas (medicina e direito, principalmente) ministravam aulas em casas de famílias ricas ou em instituições privadas de ensino. Ao longo do processo de precarização do trabalho docente, a mão de obra feminina foi sendo incorporada, e, consequentemente, a profissão foi sendo construída como uma atividade predominantemente feminina, sobretudo nos anos iniciais, em que a "tia" substituiu a professora.

Feminização e precarização do mundo do trabalho

O espaço privado, reino das mulheres que cuidavam da família para garantir o trabalho do homem e a reprodução dos filhos, era também "um lugar de submissão às regras industriais e a "dona de casa", uma reprodutora da lógica do capital" (NOGUEIRA, 2006, p. 171). Logo se fez necessário questionar este padrão e esta divisão do trabalho justificada apenas em elementos biológicos, como a capacidade de as mulheres engravidarem e cuidarem de seus filhos.

Chamon (2005) ao refletir sobre a situação da mulher na sociedade capitalista, argumentou que existem dois aspectos que justificam o poder e a subordinação nas relações de gênero. Para esta autora,

> O primeiro desses aspectos – o poder – está diretamente relacionado à disponibilidade de oportunidades que os homens têm para adquirir e intensificar o poder pessoal. Já as mulheres lhes garantem, com o seu trabalho na esfera privada, as condições de subsistência, o que transforma a diferença em desigualdade.

> O segundo aspecto dessa questão dá-se pela legitimação das relações de dominação masculina e subordinação feminina. A legitimação é instituída por uma percepção ideológica e assume a característica de verdade universal que confere a essas relações a aparência de imutáveis. Tais relações passam a integrar o sistema de crenças e o imaginário social de contextos culturais diferenciados (CHAMON, 2005, p. 26-27).

Foi contra essas questões de dominação e subordinação – uma luta por reconhecimento e emancipação – que o movimento feminista surgiu e se consolidou como um dos mais expressivos do século XX: "Os estereótipos das relações de gênero eram fortemente demarcados, e o ideal de feminilidade se enclausurava nos restritos limites da vida doméstica, nas mais diferentes classes sociais" (CHAMON, 2005, p. 39). A luta pela superação destes estereótipos é longa, e ainda temos uma visão das mulheres sempre entre extremos – como santa ou pecadora, por exemplo –, sem falar nos outros estereótipos que lhes são impostos pela sociedade do consumo.

No entanto, a Revolução Industrial trouxe consigo a necessidade de repensar o uso da força de trabalho feminina na esfera pública, o período de guerras fortaleceu a necessidade de mulheres em postos de trabalho, e a ideologia patriarcal começou a representar algo a ser tensionado, possibilitando, assim, o maior uso da força de trabalho feminino nas fábricas, contribuindo para a diminuição dos salários de forma geral. As metamorfoses do mundo do trabalho necessitam de mudanças na esfera privada, mesmo que sejam no sentido de instituir à mulher, além do trabalho nesta esfera, mais uma jornada de trabalho. Nesse contexto, "era necessário construir um "ser mulher", um "sujeito feminino" que fosse capaz de identificar as suas especificidades e lutar para que elas fossem consideradas enquanto tal" (NOGUEIRA, 2006, p. 218).

Nos dias atuais, ainda são muitos os desafios na luta pelo direito à diferença e o respeito à diversidade, também no mundo do trabalho. Hirata (2011), em estudo realizado sobre as condições

da trabalhadora na sociedade atual, no Brasil, na França e no Japão, ressaltou que as mulheres ainda ganham menos que os homens, trabalham em cargos com pouco reconhecimento, sem muitas expectativas de ascensão profissional e sem o respeito aos direitos conquistados. Esta autora observou que, quando cruzamos estes dados com os dados referentes à renda e à etnia, observamos que a maioria de mulheres pobres é negra e chefe de família.

Hirata argumenta que

> Do ponto de vista das transformações da divisão sexual do trabalho, pode-se dizer que tal processo é bastante importante, porque aponta para uma diversidade muito grande de formas de trabalho no momento atual. O processo de globalização tornou mais nítida a diversidade, pois justamente nesse processo as desigualdades entre os sexos, entre classes sociais e entre raças aparecem de uma maneira mais visível. Elas são dimensões importantes a serem analisadas em relação com os movimentos de precarização, pois apontam para um movimento simultâneo de concentração de riqueza e aumento da pobreza (HIRATA, 2011, p. 14).

Nesse sentido, observa-se que, mesmo após anos de luta pela emancipação e pelo direito à inserção no mercado de trabalho, esses elementos tornaram-se centrais no movimento de precarização, do qual uma das dimensões é a feminização do mundo do trabalho, que coloca milhares de mulheres em situação de miséria, de abandono, como sem-teto, chefes de famílias sem emprego ou em empregos parciais ainda mais precarizados, em todo o mundo.

Ainda de acordo com Hirata, "o aumento do emprego feminino a partir dos anos noventa é acompanhado do crescimento simultâneo do emprego vulnerável e precário, uma das características principais da globalização numa perspectiva de gênero" (HIRATA, 2011, p. 14). A feminização é uma estratégia do capital para superar as crises econômicas, desde o final da Segunda Guerra Mundial.

A feminização é também um instrumento de precarização do mundo do trabalho. Associada a outras formas de reestruturação e precarização, a feminização é acompanhada por terceirização e contratos temporários, entre outras formas que colocam a classe trabalhadora em condições difíceis, aumentando a miséria. Esta realidade é comum na educação estadual em Goiás, que, atualmente, conta com 30% do seu quadro de professores em regime de contratos temporários (Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Goiás – SEDUCE, 2015). Estes professores estão distribuídos em 1.051 escolas, em todo o estado, que atendem a 492.134 mil alunos, e, uma relação simples é suficiente para observar-se a carência de docentes.

Entendemos que a feminização do trabalho docente, abordada por autoras como, por exemplo, Santos (2009), Chamon (2005) e Costa (2014, 2015), pode ser observada no número de trabalhadoras na educação, que cresce a cada ano em relação direta com o desprestígio da carreira, principalmente nos ensinos infantil e fundamental, associada ao estereótipo de ser uma "profissão de mulher".

Chamon (2005) argumentou que o papel da mulher na sociedade e a sua inserção no mundo do trabalho, majoritariamente na educação, só poderá ser compreendida por meio das reconstruções e transformações sociais que perpassaram ao longo da história, e, ainda, que houve uma apropriação da educação por parte das mulheres como uma possibilidade de emancipação social. Portanto, para esta autora, estes foram alguns dos principais motivos da feminização da educação brasileira.

No que diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho, Nogueira (2004, p. 4) afirma que "a inserção da mulher ocorre através das desigualdades sociais, e que as condições mais precárias são exercidas pelos trabalhos em tempos parciais". Além disso, o trabalho doméstico (que, em grande parte, continua sob sua responsabilidade) também explora o trabalho da mulher, na

geração de mais valia social, mais uma vez, contribuindo para a média salarial baixa entre as mulheres.

A partir dessas relações, entende-se que a precarização que está posta no sistema educacional esconde estereótipos que reforçam a feminização das divisões do trabalho. Nogueira (2004, p. 15) afirma que "a precarização do trabalho tem sexo", e que este fato é necessário para a manutenção do capital.

Santos (2009) nos instiga a pensar sobre a entrada e a permanência da mulher no mercado de trabalho, especificamente no magistério, e ressalta que a imagem da mulher está associada ao modelo patriarcal, que se encontra corrompido, pois este modelo demonstra uma forma de mulher frágil e responsável pelo lar (afazeres domésticos). Embora transformações estejam em curso, as mulheres ainda são vistas dentro de preceitos heteronormativos.

Sobretudo, ainda, a figura da mulher na educação está associada à visão maternal difundida por teorias pedagógicas e psicológicas em que o papel da "tia" é valorizado na relação com os alunos, principalmente das séries iniciais. Santos (2009, p. 22) argumenta que "o magistério é como se fosse, portanto, um prolongamento de suas funções domésticas". Com essas características, para as mulheres, a carreira docente se apresenta como uma forma de conciliar a criação dos filhos e os afazeres domésticos com uma profissão que, aos olhos da sociedade, não exige tanta dedicação.

Nogueira (2004, p. 25) entende as relações sociais de gênero como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, seja pela "exploração da relação capital/trabalho, seja pela dominação masculina sobre a feminina, expressam a articulação fundamental da produção/reprodução". Nogueira nos alerta ainda de que a precarização está posta na educação, escondendo estereótipos que reforçam a feminização das divisões do trabalho.

Buscamos entender o processo conjunto de feminização e precarização do trabalho docente em sua constituição sócio-histórica, a partir da inserção da mulher no mundo do trabalho capitalista moderno, e como este se configura atualmente. A mulher, ao inserir-se na docência, vê-se incumbida da nobre missão civilizadora, como "condutoras da moral, da ordem e dos costumes estabelecidos pelos interesses capitalistas" (CHAMON, 2005, p. 13). Esta autora argumentou que, normalmente, as profissões tidas como femininas (como a docência, por exemplo) estão relacionadas ao cuidado, ao zelo e à afetividade. De modo geral, vincula-se seu desempenho profissional a papéis que normalmente exerceria no lar, como se o trabalho remunerado fosse um prolongamento do trabalho doméstico – e, por conseguinte, desvalorizado, como argumentou Nogueira (2006).

Entende-se por feminização docente a expansão de mão de obra feminina nos empregos relacionados à educação. A inclusão da mulher no magistério iniciou-se quando o homem começou a perder o interesse pela profissão, já não mais prestigiada como anteriormente, até o século XIX, quando o Estado assumiu a tarefa da universalização do ensino básico no país. Segundo dados do Educacenso de 2015, no Brasil, a feminização alcança o índice de 80,5%, sendo que, em Goiás, de 82,9% na educação básica. Na cidade de Catalão, situada no sudeste deste estado, a presença de mulheres na docência é de 85%, conforme os dados levantados nas 15 escolas estaduais na cidade.

Os avanços e retrocessos que marcam a predominância feminina na educação em relação aos homens perpassam por pontos positivos e, em contrapartida, por pontos negativos que influenciam diretamente na qualidade de ensino e de vida dessas trabalhadoras. Entende-se como ponto positivo a emancipação social das mulheres nos setores público e privado, ao longo do tempo. Não se pode negar a importância que o emprego tem na vida de muitas trabalhadoras que vivem de seus salários e adquiriram um poder de decisão em sua vida privada.

Entendem-se como pontos negativos as condições de trabalho, a negligência do governo quanto aos projetos públicos que atendam às necessidades dessas trabalhadoras, a falta de estímulo à carreira e à qualificação, a alta carga horária de trabalho, a infraestrutura ruim das escolas etc. Associado a este quadro, temos ainda o aumento das horas de trabalho por parte dessas trabalhadoras, que assumem o mundo do trabalho produtivo sem uma diminuição do trabalho no espaço doméstico. Este quadro de precarização intensificou-se consideravelmente a partir de 2011, ano em que o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em Goiás, adotou a política pública para a educação denominada "Pacto pela Educação", que reorganizou as relações de trabalho e estabeleceu uma profunda exploração do trabalho docente, como por exemplo, a gratificação para docentes que não possuem faltas durante o ano letivo e a gratificação por números de alunos que alcançam melhores notas em exames de avaliação nacional.

Esses dados nos permitem pensar a realidade do ensino brasileiro, bem como afirmar que há uma feminização na docência, que a educação perpassa por sérios problemas de reestruturação e que a infraestrutura das escolas não apresenta uma qualidade necessária tanto para o bem-estar dos alunos como também para o(a) do(a) professor(a), sem contar que os salários não contribuem para uma carreira de trabalho valorizada. Em Goiás, por exemplo, ainda há muitos docentes que não recebem o piso salarial nacional.

Esse reordenamento do trabalho produtivo permite uma privatização dos serviços públicos e uma neutralização dos direitos trabalhistas, desenvolve uma flexibilização do uso da mão de obra feminina e toma uma dimensão ligada ao patriarcado, ideologicamente construído ao longo da história, quando uma lógica salarial precária da mão de obra feminina passou a ser aceita, uma vez que o trabalho feminino é visto ainda como um complemento da renda familiar. Assim, a exploração feminina

aparece como uma construção social, em que os homens e as mulheres vivenciam diferentes condições salariais, desde a sua formação à sua inserção no mercado de trabalho (NOGUEIRA, 2010).

É possível perceber, nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa, que a precarização do trabalho docente alcança o universo das trabalhadoras docentes das escolas estaduais de Catalão, de maneira objetiva e subjetiva, por meio de carga horária elevada, alta rotatividade de uma escola para outra, salas lotadas (em Goiás, o mínimo é de quarenta alunos por sala), falta de infraestrutura pedagógica, falta de valorização profissional pela comunidade escolar, enfim, elementos estes que interferem tanto na qualidade das aulas ministradas nas escolas estaduais de Catalão, como também na concepção humana das trabalhadoras a respeito do meio socioeconômico e cultural.

A partir desse contexto, torna-se mais fácil a compreensão da lógica entre flexibilidade, eficácia, competências e produtividade, que contribui demasiadamente para a precarização do trabalho docente, sobretudo pelas condições de trabalho das professoras, que, além do trabalho no espaço produtivo, ainda são responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidados com a família, visto que boa parte das entrevistadas cuida das tarefas domésticas, dos filhos e do marido.

Toda essa organização resulta no acúmulo de trabalho, levando a sérios problemas físicos ou mentais de saúde. A incoerência resultante dessa realidade mostra as professoras aprisionadas em um sistema de opressão das condições trabalhistas, tendo como controle a força de trabalho, que busca eficiência e competência, carregando em seu bojo um valor peculiar da responsabilidade pela qualidade de ensino. Isto suscita um círculo vicioso que, com o processo de intensificação de seu trabalho, acarreta mais sofrimento, depressão e falta de motivação, pois, por meio de tantas cobranças, há um vazio profissional no que tange à valorização da profissão.

A insatisfação com a profissão também encontra eco na situação da mulher que tem que administrar jornadas duplas ou triplas de trabalho, assim como os problemas referentes ao sacrifício da família em prol do trabalho, deixando transparecer a "culpa" pela situação de ter que trabalhar e ser mãe. Administrar o trabalho com os afazeres domésticos e com a família também continua sendo responsabilidade da mulher, e, assim, o seu tempo de lazer e descanso fica comprometido.

> Entrevistada 9 – *Meu tempo de descanso, vou te ser sincera, é arrumar minha casa, é passar minhas roupas. Então assim, eu mesma não tenho ajudante. Então assim, a casa fica por minha conta. (...) meu tempo de descanso é estar mexendo na casa.*

> Entrevistada 12 – *Domingo e feriados, eu não coloco a mão em livro. Isto é uma opção que eu fiz, pra conseguir fazer tudo até no sábado. Então, é um dia que eu tenho para mim, pra cuidar das coisas de casa, ficar com os filhos etc.*

> Entrevistada 16 – *(...) o professor, na verdade, é mal remunerado, são poucos deles que têm condição de ter uma empregada doméstica em casa. No meu caso, pra sobrar uma graninha, eu não tenho empregada, a doméstica sou eu. Quando chego, na sexta-feira, em casa, é hora da faxina. Depois das seis, aí meu exercício físico é com o rodo e a vassoura.*

> Entrevistada 21 – *Eu consigo organizar direitinho o meu tempo, mas é puxado, porque você chega em casa, tem trabalho de casa também, né? Eu tenho minhas filhas também, que eu tenho que dedicar tempo pra elas.*

Observa-se que o tempo fora do espaço produtivo (no caso, a escola) é destinado a atividades de prolongamento da jornada de trabalho, no espaço reprodutivo. O descanso fica, com isso, comprometido, os casos de adoecimento aumentam, e este quadro, somado ao trabalho da escola feito no lar, precariza ainda mais a vida da trabalhadora.

Silva (2015) apresentou uma discussão sobre a divisão do trabalho no espaço privado de professores e professoras, no ensino superior, em que professoras também relatam uma distribuição desigual das tarefas domésticas, e, consequentemente, um menor índice de produção intelectual observada no levantamento de publicações com *qualis* no Brasil. Nogueira (2007) apontou, em sua obra, que ocorre uma mudança nas relações de trabalho no espaço público que não é acompanhada no espaço privado, principalmente com relação ao trabalho doméstico, que continua sendo responsabilidade da mulher, na maioria dos lares. Os depoimentos coletados, nesta pesquisa, corroboram com estas autoras, o que possibilita a leitura da precarização da vida cotidiana da mulher trabalhadora da educação, que, entende-se, também está presente em outras categorias de trabalhadoras.

Faz-se relevante diferenciarmos sexo e gênero, para melhor desenvolvermos as reflexões elaboradas. Sendo assim, o primeiro se refere à diferença biológica, já o segundo remete à construção histórica, cultural e social que fundamenta a distinção entre masculino e feminino, ou seja, o que é papel do homem e da mulher, de acordo com a natureza específica de seu sexo biológico. Desta maneira, a diferença é tida como desigualdade, as relações tornam-se hierarquizadas e a mulher subordinada, como se o comportamento e aptidões estivessem condicionados ao sexo. Scott (1994) nos ajuda a compreender melhor esta relação ao conceituar gênero:

> [...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens mulheres, mas sim gênero é saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida (SCOTT, 1994, p. 13).

Deve-se enfatizar que a precarização do trabalho docente antecede a feminização; a profissão era abandonada pelos homens justamente porque já não apresentava o prestígio e uma boa

remuneração, como antes. O Estado, por um lado, afastou os homens ao não oferecer boas condições de trabalho e salário, e, por outro, convocou as mulheres a assumirem a docência como um trabalho que poderia ser realizado sem comprometer as tarefas domésticas, além de ser um trabalho que exigia "dotes" tipicamente femininos, como o cuidado com as crianças, o amor, a devoção. Enfim, a docência construía-se como um papel sagrado, tipicamente feminino, e, portanto, assumia também o caráter de "complementação" no orçamento doméstico, o que contribuía, ainda mais, para uma desvalorização salarial. Assim, a feminização do magistério teve início quando o Estado assumiu a educação formal. A escola era pensada para responder à necessidade e aos interesses da elite dominante, no sentido de legitimar e naturalizar culturalmente o estilo de vida urbano. O Estado passou a organizar a educação e a definir seus rumos. Assim, tornar a docência um "trabalho de mulher" foi uma estratégia de precarização.

As autoras e autores pesquisados(as) foram unânimes em destacar as décadas de 1980 e 1990 como sendo o momento em que a precarização do trabalho docente se agravou em função da reestruturação produtiva e das relações de trabalho no nível mundial. A partir de então, tornaram-se expressivas e decisivas para a educação, no Brasil e em outros países pobres, as interferências de organismos internacionais de financiamento, tanto no sistema produtivo quanto na educação. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e outros, vêm interferindo fortemente, desde então, nos rumos da escolarização e

na formação de seus profissionais, ditando diretrizes que interessam muito mais ao grande capital, com objetivos claros de formação de mão de obra para os mercados, o reforço da alienação, a destruição das culturas populares e a consolidação do modo de vida urbano da sociedade de consumo em grande escala.

O neoliberalismo e a acumulação flexível estabeleceram ainda mais a precarização no mundo do trabalho e a diminuição de conquistas trabalhistas, abrindo a possibilidade de contratação temporária, redução de salários, aumento das jornadas de trabalho, aumento da idade para aposentadorias, entre outras perdas por parte dos(as) trabalhadores(as). Este processo, ainda em curso, abre a possibilidade de contratação de professores sem concurso público e sem formação superior para escolas públicas, os chamados "pró-labores", entre outros atos que aumentam a pressão sobre os docentes e desarticulam a luta por melhorias salariais.

A globalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho precariza o trabalho, principalmente nos países economicamente menos desenvolvidos. Segundo Nogueira (2004), este contexto influencia mudanças no mundo do trabalho e afeta, de maneira diversa, o emprego masculino e feminino. Enquanto o emprego masculino entra em recessão, o emprego feminino aumenta. Porém, paradoxalmente, apesar de ocorrer um aumento da inserção da mulher trabalhadora, tanto no espaço formal quanto no espaço informal do mercado de trabalho, ele se traduz, majoritariamente, nas áreas onde predominam os empregos precários e vulneráveis (NOGUEIRA, 2004), como na educação.

Inserido neste contexto, está a reestruturação do trabalho docente no Brasil, ligada às reformas educacionais ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso, diante das exigências

capitalistas. A educação deveria responder às demandas do setor produtivo; as concepções educacionais deveriam ser embasadas por princípios de equidade social, e não de igualdade; "a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada à gestão ou disciplina da pobreza" (OLIVEIRA, 2004, p. 133).

Políticas públicas e sociais, como a educação, passaram a ser vistas como serviços sociais, e, dessa forma, entendida como um serviço social que pode ser terceirizado ou privatizado ou ainda colocado sob a responsabilidade de organizações sociais, como o projeto que está em curso em Goiás. Assim, a educação tornou-se uma mercadoria, um bem de consumo, e não um direito do cidadão. É nesta lógica perversa que estudantes e professores são vistos como capital humano. O docente torna-se apenas mais um recurso.

Reestruturação do trabalho docente e feminização

Com a intensificação do trabalho e a ampliação de suas atribuições, as docentes sofrem com o desgaste e a insatisfação profissional. A insatisfação é apontada, nas entrevistas de professoras em Catalão, que relatam a sobrecarga de trabalho e os baixos salários como motivos de falta de realização com a profissão.

Além disso, observamos que as professoras têm que atuar como enfermeiras, psicólogas, assistentes sociais etc., e, assim, sentem-se perdidas em meio a tantas atribuições para as quais, nem sempre, são preparadas. Nesse contexto complexo, o ato de ensinar perde prioridade, e as professoras perdem sua identidade profissional. Este fenômeno Oliveira (2004, p. 1132) denominou de "desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante".

Pontuschka (2007) argumentou sobre as dificuldades encontradas pelo professor para o trabalho, por exemplo, com as diversidades na escola ou temas polêmicos que exigem conhecimentos novos a que, muitas vezes, o professor não teve acesso quando de sua formação inicial. Assim, o discurso posto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) volta-se contra a prática docente, uma vez que se exige do professor o trabalho com as novas temáticas, mas não lhe é dada nenhuma condição de se formar para isso. Desta forma, as novas temáticas inserem-se num contexto de precarização do trabalho docente, contribuindo para esta situação na medida em que o docente assume, cada vez mais, tarefas que nem sempre lhe cabem como professor. De acordo com Pontuschka,

> O docente é chamado a assumir cada vez maiores responsabilidades. O trabalho com o conhecimento não é mais a única responsabilidade do professor, há necessidade de tratar da integração social e afetiva dos alunos, da educação sexual, de diferenças de gênero, de alunos de diferentes faixas etárias em uma mesma série, da educação dos alunos com necessidades especiais, das diferenças étnicas, das desigualdades socioeconômicas presentes nas classes; tudo isso acrescido da violência, intra e extramuros, existente em muitas escolas, o que ocasiona desgaste nas relações entre alunos, professores e pais (PONTUSCHKA, 2007, p. 10).

Dessa forma, é exigido do professor, cada vez mais, habilidades e competências, domínios de categorias de análise novas – como gênero –, que exigem novas leituras, novas análises, mais estudo e formação e mais tempo investido para a docência. Por outro lado, o professor não possui as condições materiais necessárias de se preparar para o trabalho com tantas diversidades e com as novas exigências. Neste caminho, entende-se que algumas políticas públicas na área da educação têm contribuído muito mais para a precarização do trabalho docente que para uma formação crítica e consciente dos alunos, uma vez que são elaboradas não a partir da realidade da comunidade

escolar, mas a partir de interesses da ordem distante (LEFEBVRE, 2002). Assim, por exemplo, o trabalho com gênero, que poderia contribuir para a superação de preconceitos e fobias, acaba não sendo realizado, na maioria das escolas, contribuindo para o mal-estar gerado por uma lei que, na prática, funciona de forma precária.

A inserção das novas tecnologias no espaço-tempo da escola segue caminhos semelhantes. Assim como as novas temáticas, também o computador, a internet, o Data Show e outros instrumentos invadiram o cotidiano da escola, impondo mais uma atribuição ao professor: o domínio da tecnologia e de uma série de novos recursos didáticos. O discurso da modernização coloca, nas escolas, os laboratórios de informática e a necessidade do seu uso, coloca a internet como meio de acesso à informação e aos conteúdos de todas as disciplinas, fonte de pesquisa e de conhecimento, e outros recursos que têm como objetivo proporcionar aulas mais interativas e dinâmicas, cabendo ao professor o seu planejamento e execução, ou seja, tornam-se mais uma atribuição para o educador.

Não se deseja negar, contudo, a importância da técnica, mas apenas retomar o raciocínio sobre a imposição da tecnologia como instrumento de manutenção da alienação. Nesse contexto é que a tecnologia tem alcançado a escola, criando um mal-estar, já que nem sempre o professor tem o conhecimento necessário e/ou tempo e condições materiais necessárias para o domínio de tantas novidades. Notebooks, lousas interativas, *sites* de pesquisas, webconferências, videoaulas, *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades virtuais, tablets, smartphones, MP3, 4, 10 e 12 invadiram as escolas. Muitas teorias a favor e contra o uso da tecnologia na educação são elaboradas e colocadas na rede para que o professor tenha acesso e as utilize. Milhares de reais são gastos para equipar as escolas com laboratórios de informática e equipamentos para os alunos, tudo isto estabelecido por políticas que vêm de cima para baixo, sem levar em consideração as

necessidades da escola e a formação do seu quadro docente, fazendo com que muitos equipamentos sejam subutilizados ou, em alguns casos, nem sejam usados.

Em algumas escolas de Goiás, os laboratórios funcionam de forma precária, sem recursos para a reposição de peças, sem impressoras, com internet de baixa velocidade, sem controle do uso de *sites* por alunos, sem um horário para atendê-los em períodos extraclasses, sem profissionais com formação para a realização de trabalhos e sem pessoal de apoio, conforme muitas professoras relataram. Nesse sentido, as entrevistas mostraram as dificuldades enfrentadas pelas professoras para se usar os laboratórios de informática, por exemplo. As professoras relatam a falta de funcionalidade e de uso desses espaços, que se dá, às vezes, por falta de tempo para se preparar a aula e, outras vezes, em função da logística envolvida (como abrir a sala, levar os alunos, ligar os equipamentos) e a falta de profissionais nesses laboratórios.

O trabalho docente não se restringe apenas à atuação em sala de aula. Atualmente, inclui a administração da escola também, pois estes profissionais se dedicam ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. Amplia-se o âmbito da atuação e da responsabilidade.

Segundo Oliveira,

> Essa nova regulação repercute diretamente, na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Dessa maneira, a escola passa a ser gerida como uma empresa, que necessita adequar-se à nova realidade do mercado mundial. Entra em cena, também, a terceirização de algumas funções nas escolas públicas, como nas áreas de limpeza, de alimentação e, por incrível que pareça, até mesmo com o aumento

dos contratos temporários de docentes como uma regra e por longos períodos, como acontece em Goiás.

Com base nos dados coletados nas escolas de Catalão referentes ao vínculo empregatício, observou-se que cada unidade escolar possui, em média, 2,35 trabalhadores(as) contratados(as) temporariamente, e que, em sua maioria, 72,2% são mulheres. Os cargos ocupados são, majoritariamente, na docência, na vigilância e na alimentação, com remuneração de um a, no máximo, dois salários-mínimos e com direitos trabalhistas dilapidados pelas últimas políticas públicas em Goiás. Este dado possibilita pensar a face da feminização e da precarização do trabalho docente neste estado. Assim como em Catalão, em praticamente todas as escolas da rede estadual goiana, há trabalhadores(as) temporários(as) nas áreas citadas. Com a reestruturação na educação realizada pela política adotada no ano de 2011, muitos desses contratos foram finalizados, principalmente os de professores, uma vez que docentes contratados e que exerciam outras funções fora da sala de aula tiveram que reassumir os seus postos nas salas. No entanto, já em 2014, de acordo com dados da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE), este número voltou a crescer, alcançando 30% dos contratos, em 2015.

A situação de Goiás, e especificamente de Catalão, é um exemplo extremamente elucidativo. O sucateamento da rede estadual se expressa também por prédios em péssimo estado de conservação, más condições de trabalho, salários defasados, falta de estímulo para a qualificação, deterioração do sistema de saúde do servidor público, supressão de direitos trabalhistas, entre outras medidas autoritárias impostas pelo governo do PSDB, no poder há vinte anos.

Transformações no mundo do trabalho e a atual política educacional em Goiás

As políticas elaboradas pelo Estado são instrumentos de manutenção da ordem capitalista e da classe hegemônica – a burguesia. Por outro lado, elas também representam, em alguns momentos, os interesses da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, de partidos políticos, dos sindicatos etc. No campo da educação, esse embate de forças torna-se ainda mais estratégico, uma vez que o conhecimento é um instrumento de poder e de emancipação. Assim, as políticas educacionais auxiliam na compreensão de um projeto de reestruturação da produção material e subjetiva do trabalho na sociedade.

Não se tem como objetivo, neste estudo, um resgate das políticas públicas para a área da educação em Goiás. Seu recorte é a atual política adotada pelo governo do PSDB, que tem sido fundamental para a reestruturação produtiva neoliberal em curso. No entanto, cabe considerar que a educação neste estado tem sido um instrumento útil na construção do novo papel do Estado nas economias nacional e mundial, como fornecedor de solo urbano e de mão de obra qualificada e barata.

No final do ano de 2011, o governo de Goiás elaborou um projeto de lei que retirava direitos trabalhistas de professores(as) e técnicos(as) administrativos(as), numa atitude autoritária e antidemocrática, ao fazê-lo de forma não transparente e sem consulta às bases. Este projeto incorporou as gratificações ao salário-base, manobra realizada para garantir o pagamento do piso nacional, que, até 2011, não era pago pelo Estado de Goiás. Muitos professores foram penalizados com o novo plano de salários, como aqueles que concluíram cursos de especialização com mais de 360 horas.

Embora o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) tenha articulado uma greve que durou quase sessenta dias, no ano de 2011, os professores foram derrotados e obrigados a arcar com mais trabalho e perdas de direitos, segundo podemos observar pelo depoimento de uma das professoras entrevistadas:

> Entrevistada 9 – *Saímos de uma greve em que não conseguimos nada, conseguimos apenas migalhas do que a gente estava reivindicando. Igual, a gente perdeu o plano de carreira todinho, ou seja, [como] todo mundo fala, todos os professores falam, pegamos nosso diploma e jogamos no lixo. Mas, hoje, eu não estou realizada, não. E eu vou te ser muito sincera também. Hoje, eu estou assim de uma forma que, a partir do ano que vem, eu vou estudar pra fazer outros concursos fora da área da educação. Porque eu estou vendo assim... Não quer dizer que eu não goste da educação, eu gosto muito de dar aula, porém, a estrutura é que desestimula a gente. Então assim, a estrutura como está, as escolas como estão, os alunos como estão, tudo... Então, não é só o meu caso, não, eu acho que a maioria dos professores. Eu mesma... Eu, só se não tiver como... mas eu quero sair da educação.*

O projeto do estado de Goiás para a educação (o Pacto pela Educação) tem alguns programas, como o bônus (uma premiação em dinheiro para o professor que não tiver faltas durante o ano letivo) e também uma premiação em dinheiro e em computadores para os alunos que se destacarem com as melhores notas, durante o ano. Esta política também estabeleceu um novo plano de carreira, em que as gratificações foram reelaboradas, sendo que as gratificações referentes à qualificação em nível de especialização foram incorporadas ao salário-base. Sobre esta questão, o professor entrevistado, militante do sindicato dos trabalhadores da educação, avaliou:

> Entrevistado 31 – *[...] O governo liberou um pacote para a educação chamado Pacto pela Educação. E aí, que pacto é esse?Porque a gente entende que pacto são ambas as partes, sociedade civil e governo organizado, que senta e discute este pacto para ver se é bom. Mas o governo, não, ele comprou este pacote pronto e queria implantar isso goela abaixo, aqui em Goiás.*
>
> *No plano de carreira do professor, em 2012, ele [o governo] mudou. Na progressão vertical, nós temos: professor P1, que seria nível um, que teria apenas magistério;, professor P2, que tem a antiga licenciatura curta, que hoje já não existe; professor P3, que é a licenciatura plena; depois, para passar a P4, teria um curso de especialização, alcançando até 30% de titularidade; para mestrado, 40%, e doutorado 50%. Era deste jeito. O governo retirou isto. Com a questão do piso*

> *nacional instituído no governo Lula [...] Piso nacional é piso mais carreira, o que o governo fez? Acabou com a carreira para implantar o piso. Vou dar exemplo para ficar claro: eu, professor P4, se eu ganho 2.000 reais, está abaixo do piso. Então, eu tenho 30% de 2.000, 600 reais não é mesmo? Então, o salário era: vencimento (2.000 reais) mais 30% das titularidades (2.600). O que ele [o governo] fez: pegou os 600 da titularidade e incorporou no vencimento, e ficou pagando o piso. Aí, teve o movimento de greve [...] querendo esta titularidade de volta. Em negociação, o sindicato conseguiu a titularidade de mestre e doutor de volta. Quanto aos 30%, ficou firmado, até então, que seria formada uma comissão com a SEDUCE, com o Conselho Estadual de Educação e o SINTEGO para analisar como ficaria a questão dos 30%. Porque quem está se aposentando agora, perde. Quem já se aposentou, perdeu direito adquirido. O SINTEGO entrou na justiça. O governo está ferindo a lei!*

A nova política de salários e o bônus são motivos de muitas reclamações, por parte das entrevistadas em Catalão. Os professores dizem que as perdas salariais foram consideráveis, uma vez que muitos recebiam gratificações por até mais de dois cursos de especialização. Algumas professoras alegam que esta política é um desestímulo à formação continuada e que fecha ainda mais as portas para a melhoria salarial, pois, de acordo com os depoimentos, há uma valorização apenas do mestrado e do doutorado. No entanto, é muito complicado fazer estes cursos, já que o governo concede licenças para tais cursos somente após muita burocracia, sendo que nem todos os professores conseguem licenciar-se. Os índices de professores com licença para tais cursos não chegam a 10% em todo o estado, de acordo com dados do SINTEGO.

As entrevistas mostram que a nova política adotada pelo governo do estado passou a exigir ainda mais trabalho por parte do docente, que atualmente tem que entregar planos de aulas a cada quinze dias e assumir, sozinho, as salas com alunos com necessidades especiais, além dos trabalhos em laboratórios, bibliotecas e outros, uma vez que os professores de apoio e técnicos foram removidos das salas de aula e passaram a assumir outras funções.

> Entrevistada 10 – *Geralmente, o tempo que a gente trabalha com planejamento é no período da noite. Trabalho no período da manhã e, à noite, trabalho com planejamento. Só que, como é um volume muito grande, às vezes, não é tão suficiente assim. Porque, se fosse para a gente optar, eu preferiria ter um tempo maior para poder planejar de uma forma mais completa. Não que a gente não desenvolva um bom trabalho, mas, com certeza, poderia ser melhor.*

> Entrevistada 12 – *O professor, principalmente agora, no estado de Goiás, com a atual gestão, a gente tem vivido uma exposição muito grande na mídia, com uma visão estereotipada. Por que? O secretário de Educação tem enchido o professor de relatórios, burocracias para ele preencher... Com isso, sobra cada vez menos tempo. Implantou-se a lógica da produtividade na escola, porque implantou o Programa Reconhecer. Aí, entregou o plano em dia? – Ganha bônus! Não adoeceu? – Ganha bônus! Não faltou? – Ganha bônus! Foi bem avaliado? – Ganha bônus! E, aí, os professores acabaram entrando nessa lógica. Houve uma exposição, por conta da greve e também por conta deste Programa Reconhecer, muito grande do professor na mídia, no sentido de dizer "o professor ganha bem", " professor, no estado de Goiás, pode chegar a ganhar quatro mil reais"! E, aí, assim a gente tem ouvido dos alunos, dos pais e da comunidade em geral que "professor é vagabundo", "ganha muito pelo pouco que faz". Os próprios alunos se queixam, quando a gente vai chamar a atenção deles para necessidades da escola, de dizer assim: "Você sabia que era assim, escolheu esta profissão porque quis". Dos próprios alunos a gente enfrenta essa dificuldade. Então, é... está muito marginalizado. Porque o interesse pelo saber, pelo conhecimento, já não é o mesmo. E, consequentemente, isso reflete na consideração que se tem com o professor.*

Diante dos cortes nos salários e de outras atitudes tomadas pelo atual governo, vários movimentos grevistas aconteceram (em 2012, 2014 e 2015), porém, a negociação não tem caminhado, e novas medidas autoritárias têm sido implementadas, como a indicação da gestão das escolas pelas organizações sociais, atualmente em curso, no estado. As perdas para a educação, em Goiás, são irreparáveis, e a luta tem se mostrado um processo difícil em função da pouca mobilização por parte dos docentes.

Os relatos apontam que a precarização do trabalho docente atinge a vida cotidiana desses profissionais,

principalmente as mulheres – alvos desta pesquisa –, que, além de preparar as aulas e cumprir com outras atividades que a profissão exige, ainda são responsáveis pelo trabalho burocrático imposto pelo governo do estado, como a entrega de planejamentos a cada quinze dias e, para o ano de 2013, a preparação da "aula detalhada", uma espécie de planejamento ainda mais minucioso, que exige ainda mais tempo do professor. Como a carga horária é sempre alta, não resta alternativa senão a de levar para o lar a maioria dessas tarefas, o que contribui para aumentar os problemas relacionados à saúde do professor, sendo que as mulheres, na maioria, ainda têm que cumprir tarefas domésticas. Para agravar ainda mais a condição destes profissionais da educação, merece destaque o fato de que, com essa solução encontrada para cumprir as exigências postas, não há mais tempo para o estudo e nem tampouco para a prática de atividades de lazer ou para o próprio descanso.

Outra medida que afetou diretamente a vida de professores e professoras foi o remanejamento de cargos e funções, o que fez com que alguns profissionais fossem deslocados das escolas onde trabalhavam para outras, mais distantes do lugar de moradia. Em Catalão, mesmo sendo uma cidade pequena, as professoras reclamam desta situação, pois o tempo de deslocamento da escola para a casa aumentou, e a situação piorou muito para quem necessita trabalhar em mais de uma escola. Aliás, o trabalho em mais de uma escola é citado por 80% das entrevistadas de Catalão, sendo que a carga horária chega a 60 horas por semana, em alguns casos.

Outro problema é o grande número de professores que têm de complementar a carga horária com disciplinas que não são as de sua formação, o que entendemos como um indicativo do sucateamento do sistema. É bastante comum encontrarmos professores com formação em geografia, por exemplo, ministrando aulas de física, química ou outras disciplinas, para complementarem a carga horária. Ao conversarmos com algumas

professoras e com representantes do sindicato sobre tal situação, estes afirmaram que tal prática é antiga e que os docentes acabam por aceitar tal situação para não perderem as aulas em escolas próximas à sua casa ou onde já trabalham há algum tempo, ou ainda para não perderem carga horária e, consequentemente, salário. Por outro lado, temos a clareza de que tal situação precariza ainda mais não apenas o trabalho docente como também a vida cotidiana do(a) professor(a), uma vez que o tempo de preparação para tais disciplinas é ainda maior.

Os baixos salários também são outro problema enfrentado na carreira docente, pois desestimulam e obrigam esses profissionais a assumirem uma carga maior de trabalho em mais de uma escola, o que compromete a vida destes trabalhadores, a sua saúde, o lazer, o convívio com a família e sua qualificação. Isto pode ser observado no grande número de trabalhadores(as) afastados(as) por motivos de saúde, como depressão, estresse e problemas ligados à prática docente (desgaste das cordas vogais, alergias etc.).

Os problemas de saúde também colocaram muitos docentes em outras atividades fora das salas de aula, como em bibliotecas, laboratórios e no apoio administrativo, entre outras. Esta foi uma estratégia para evitar as perdas salariais com a aposentadoria antes do tempo mínimo. Este deslocamento, muitas vezes, também só era conseguido como "favor político" ou em troca de votos e de apoio em eleições, prática bastante comum em escolas estaduais, em épocas eleitorais. A saída da sala de aula é, muitas vezes, o único caminho para alguns graves problemas de saúde enfrentados pelos docentes, que, em alguns casos, precisam de longos tratamentos.

> Entrevistada 1 – *Eu tentei! Eu tentei licença por cansaço mesmo, tanto que tomo ansiolítico todos os dias, senão eu não consigo o meu ritmo, não consigo trabalhar. Nossa, se eu não tomar, eu chego a jogar pedra* [risos]. *Mas assim, eu tomo, porque eu já tentei a licença para descansar, porque é direito. Eu tenho 18 anos de estado, tenho que considerar*

> *que eu tenho, no mínimo, um ano, nove meses de licença. E nem para o mestrado eles quiseram me conceder a licença, que é direito. Então, se isso não é precarização, a gente não tem outro nome pra dar.*

As entrevistas possibilitam pensar como a precarização alcança a vida dessas trabalhadoras, reproduzindo condições de vida também precárias em que se manifestam o cansaço, o estresse, diversas doenças, falta de tempo para atividades físicas e de lazer.

> Entrevistada 6 – *Vejo que minha vida social acabou. Não tenho uma vida social. Você pensa em fazer uma coisa, você pensa em ir na fazenda... e não dá tempo. Não consigo trabalhar à noite. Eu vivo dormindo no sofá.*

> Entrevistada 11 – *Ele* [o tempo de descanso] *não existe. É muito, muito, muito curto. Porque, quando eu não tenho provas pra corrigir (porque não dá tempo de corrigir tudo durante a semana), tem que ficar planejando, preparando, elaborando provas, estas coisas... Você acaba corrigindo provas no fim de semana. [...] Então, hora para descanso, lazer, exercício físico está de lado.*

> Entrevistada 20 – *Sinto um cansaço mesmo, cansaço mental. Eu tenho assim... e vai aparecendo essas doenças, depressão, crise de labirintite, um monte de coisa que vai aparecendo. Aí, de repente, te ataca, e você não consegue, né? Mas eu acho que isso é normal. Qualquer professor... Não tem esse que não tem faltas por motivo de saúde.*

A realidade do sistema público de educação goiana se mostra um exemplo elucidativo da alarmante situação em que este se encontra no Brasil. A calamitosa influência da política do atual governo para a educação vem intensificar ainda mais a precarização já em processo. Os principais problemas relatados pelas docentes e demais trabalhadores(as) da educação são: cortes de gratificações obtidas em qualificações, o sucateamento do sistema de saúde do servidor público, a falta de condições de trabalho em prédios em péssimo estado e a falta de estímulo para a qualificação. Estes fatos sobrecarregam esses(as) profissionais,

que se sentem perdidos(as) em meio a um conflito permanente entre realizar um trabalho responsável e eficiente, e não contar com condições adequadas para tal. Somando-se tudo isso à responsabilidade pelo lar, aos cuidados com a família e à realização dos trabalhos domésticos, precariza-se também a vida das mulheres trabalhadoras, pois o mundo do trabalho, a despeito da inserção da mulher, continua patriarcal.

Considerações finais

A situação da mulher educadora requer ser entendida em sua especificidade. Não é possível pensar a situação da mulher trabalhadora tendo como referência as regras masculinas que regem o mundo do trabalho, as políticas públicas que não pensam nas necessidades específicas destas trabalhadoras, como creches, transporte público e saúde pública, entre outras necessidades de trabalhadoras da educação ou de outros setores da economia. Pensar a relação entre precarização e feminização abriu a possibilidade de compreender que essa força de trabalho mais explorada, mais barata, superexplorada e com acúmulo de atividades nos espaços produtivo e reprodutivo é essencial para a reprodução do capital, principalmente em épocas de crise, quando mulheres são chamadas a ocupar postos de trabalho tradicionalmente masculinos. E tudo isso com um forte discurso de emancipação, conquistas, poder que nem sempre se efetivam na vida cotidiana dessas trabalhadoras.

A precarização estende-se do ambiente de trabalho e alcança a vida cotidiana das trabalhadoras da educação, por meio dos péssimos salários, da carga horária de trabalho cumprida em casa em preparação de aulas, correção de provas e trabalhos ou em estudos, privando, muitas vezes, a mulher trabalhadora do convívio com os familiares e de momentos de lazer. Aliada a este quadro, a responsabilidade pelo trabalho doméstico e o cuidado com os filhos fazem com esta profissional nem sempre tenha as

mesmas chances de crescimento dentro da carreira profissional, que, como no caso da educação, é, às vezes, entendida como um "quebra galho", uma "distração" ou, ainda, como uma fonte secundária de renda.

Diante de tal quadro de sobrecarga de trabalho, as doenças ocupacionais são, cada vez mais, frequentes. Ao conciliar a vida profissional com os afazeres domésticos e a maternidade, elas têm a qualidade de vida e o desempenho profissional comprometidos, ficando sempre em segundo plano a carreira e a qualificação. O número cada vez maior de trabalhadoras afastadas da docência por motivos de saúde, em Catalão, revela um pouco desse universo, e, ainda, mostra que, muitas vezes, é necessário continuar trabalhando, mesmo quando não há condições para tal. Assim, de acordo com dados da OIT, é grande também o número de mulheres jovens que morrem por doenças do coração ou acidentes vasculares cerebrais, demonstrando o estresse que atinge estas trabalhadoras.

Acredita-se ser de extrema importância o desvelamento da situação em que se encontra essa categoria trabalhista. A partir da compreensão mais profunda de sua realidade, pode-se tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas que considerem as relações de gênero e que venham a auxiliar na melhoria das relações de trabalho na educação, o que, certamente, influenciará na construção de um sistema educacional público de melhor qualidade.

Nas escolas pesquisadas, encontraram-se mulheres (predominantemente) e homens que se percebem sujeitos ativos da sociedade. Dessa forma, mesmo com todas as dificuldades e limitações, eles procuram ser profissionais responsáveis e pessoas solidárias. Segundo Paulo Freire, a consciência de seu papel e sua meta na sociedade é que permitem à pessoa uma práxis transformadora. Sendo assim, cremos que se existe precarização do trabalho docente, também é verdade que existe resistência. E,

justamente desta resistência, nascerá uma realidade nova em que diferença não seja sinônimo de desigualdade.

Referências bibliográficas

CHAMOM, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.* Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

COSTA, C. L. "Temas transversais e geografia escolar: algumas considerações sobre cultura popular". In: *Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia*. Goiânia, 2011.

_____. *Cultura, religiosidade e comércio na cidade: a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão – Goiás*. Tese de Doutorado em Geografia Humana – FFLCH-USP. São Paulo, 2010.

_____. "Reestruturação produtiva, precarização e feminização do trabalho docente em Goiás: algumas considerações". In: *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*. Vol. 01, 2012.

_____; SANTOS, H. P. dos. "Precarização e feminização do trabalho docente em Goiás: algumas considerações". In: COSTA, C. L.; SANTOS, H. P. dos; PAULA, Marise Vicente de (org.). *Gênero, Educação e Trabalho*. 1ª ed. Goiânia/Goiás: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2013.

LEFEBVRE, Henri. *Vida cotidiana no mundo moderno.* São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.* Campinas: Alínea, 2005.

LOURO, G. "Mulheres em sala de aula". In: DEL PRIORE, Mary; BESSANAZI, Carla (orgs). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, C. M. "A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização". In: *Boletim do Bloco da Esquerda para o Trabalho*, nº 10, nov./dez. 2004. Lisboa/Porto, Portugal. Disponível em

http://www.espacoacademico.com.br/044/44cnogueira.htm Acesso em 12 maio 2011.

OLIVEIRA, A. D. "*A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*". In*: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso 20 jan. 2011.

PONTUSCHKA, N. N. "A prática profissional docente em questão: desigualdades e diversidades". In: *Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia*. Uberlândia, 2007.

RIBEIRO, A. I. Miranda. *A educação da mulher no Brasil-colônia.* Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNICAMP, 1987.

SAMPAIO, M. das M. Ferreira; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.* Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf Acesso em 18 jul. 2011.

SANTOS, E. F. *Mulheres entre o lar e a escola: os porquês do magistério*. São Paulo: Annablume, 2009.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". In: *Educação e Realidade*, 16 (2): Porto Alegre, 5-22, 1990.

"BIO(GEO)GRAFIAS" DOCENTES E OUTRAS (GEO)GRAFIAS: NARRATIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE GEOGRAFIA

"BIO(GEO)SPELLINGS" OF TEACHERS AND OTHER (GEO)GRAPHIES: NARRATIVES AND PRACTICES OF GEOGRAPHY TEACHERS

"BIO(GEO)GRAFÍAS" DE LOS MAESTROS Y OTRAS (GEO)GRAFÍAS: DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA

MARIANA MARTINS DE MEIRELES

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: marianabahiana@hotmail.com

Artigo vinculado à dissertação de mestrado *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência em escolas rurais*, defendida em abril de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Este artigo apresenta questões importantes ao problematizar o ensino de geografia em contextos rurais, a partir do movimento de compreensão das experiências de seis professoras de geografia que moram na cidade e exercem a docência em espaços rurais. Nessa docência em travessia, as professoras reconstroem a si mesmas como pessoas e professoras por meio da reflexão da experiência vivenciada. Este estudo se pautou nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorado nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica. Foram utilizadas como fontes de dados as entrevistas narrativas e as observações, analisadas a partir de princípios da hermenêutica, na perspectiva interpretativa-compreensiva. Ao operar com o conceito de "bio(geo)grafias" docentes, esta pesquisa toma os deslocamentos geográficos vivenciados pelas professoras como um espaço-tempo produtor da profissão e de reinvenção de suas práticas. Essa "ritualização" diária com implicações no território da profissão revela, mediante táticas singulares e modos inventivos, disposições sobre ensinar e aprender geografia em contextos rurais.

Palavras-chave: ensino de geografia, bio(geo)grafias docentes, narrativas (auto)biográficas, trajetórias de professoras de geografia, contextos rurais.

Abstract: This article presents important issues to discuss the teaching of geography in rural contexts, from the movement of understanding the experiences of six teachers of geography who live in the city and have to teaching in rural areas. In this teaching, teachers crossing rebuild themselves as people and teachers, from the reflection of lived experience. The study was guided in epistemological principles of qualitative research, anchored on the assumptions of the approach (auto) biographical. Were used as a source of data the narrative interviews and observations, analyzed from principles of hermeneutics, the interpretative-comprehensive perspective. When operating with the concept of "bio(geo)spellings" of teachers, the research takes the spatial displacement experienced by teachers as a space-time producer of the profession and the reinvention of their practices. This "ritualized" daily with implications within the profession, reveals, through unique tactics, inventive ways of teach and learn geography in rural contexts.

Keywords: teaching geography, bio(geo)spellings teachers, (auto)biographical narratives, trajectories of teachers of geography, rural contexts.

Resumen: Este artículo presenta aspectos importantes para la enseñanza de la geografía en los contextos rurales, desde la comprensión del movimento de las experiencias de seis profesores de geografía, que viven en la ciudad y llevan sobre la enseñanza en las zonas rurales. En esta enseñanza en el cruce, los maestros reconstruyen a sí mismos como personas y los profesores, de la reflexión de la experiencia vivida. El estudio se basó en los principios epistemológicos de la investigación cualitativa, anclados en los supuestos del enfoque (auto)biográfico. Fueron utilizados como origem de datos, las entrevistas y observaciones narrativas, analizados a partir de los principios de la hermenéutica, la perspectiva interpretativa-integral. Para operar con el concepto de "bio(geo)grafías" de los maestros, la investigación utiliza los desplazamientos geográficos que experimentan los maestros como espacio-tiempo productor de una profesión y reinvención de sus prácticas. Este "ritual" diario con implicaciones dentro de la profesión, revela, a través de tácticas únicas y formas innovadoras, disposiciones sobre enseñar y aprender geografía en contextos rurales.

Palabras clave: enseñanza de la geografía, bio(geo)grafías de los maestros, narrativas (auto)biográfica, trayectorias de los profesores de geografía, contextos rurales.

INTRODUÇÃO: DE ONDE "NASCEM" ESSAS PALAVRAS

As narrativas que compõem este trabalho contam histórias, (geo)grafias e travessias de pessoas, trajetórias que anunciam a "hora da estrela" de seis professoras do sertão baiano. Nestas páginas, as professoras colaboradoras "falam de si mesmo da própria altura, não apoiada em muletas ou andaimes, mas com os pés descalços" (JOSSO, 2010, p. 35), desvelando, assim, "maneiras de ser" e "maneiras de fazer", modos peculiares de ensinar e aprender geografia.

O movimento de tomar a palavra de si sobre si permitiu que essas seis professoras exercitassem o olhar de retorno sobre suas trajetórias, refletissem sobre as experiências vivenciadas no âmbito da vida, da formação e da profissão. São relatos de chegadas e partidas, de estradas e atalhos, relatos de viagens e de experiências. As narrativas, portanto, constituem-se como essência produtora deste texto. Em decorrência do entendimento da relevância do lugar, das trajetórias e dos deslocamentos geográficos dos professores nos processos de ensinar e aprender geografia em espaços rurais, buscamos investigar de que modo as trajetórias de *vida-formação-profissão* e os deslocamentos geográficos implicam nas práticas docentes de professores de geografia urbanos em contextos rurais.

Por meio da aproximação e das narrativas, com as professoras e suas maneiras de verem e lidarem cotidianamente com o atual funcionamento da organização de seu trabalho pedagógico em escolas rurais, buscamos compreender como elas atribuem sentidos às suas práticas docentes, articulando-as à realidade dos territórios rurais em que estão inseridas, de modo a contemplar as aspirações dos sujeitos envolvidos e as especificidades destes espaços.

Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores e suas trajetórias de formação e profissionalização, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelaram-se como importantes instrumentos de análise, pois potencializaram

recolocar os professores como centro do debate sobre as pesquisas educacionais (NÓVOA, 2000). Atentando, portanto, para o objeto e os objetivos delimitados nesta investigação, optou-se por uma metodologia de cunho qualitativo, por se tratar de um processo de reflexão e análise minuciosas das trajetórias de vida-formação-profissão das professoras de geografia.

Este artigo está vinculado às ações do grupo de pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB),[1] que, por sua vez, integra a pesquisa "Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo (Bahia/Brasil)", desenvolvida com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),[2] e realizada em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes – Saint Denis (França), por meio de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: GRAFHO, Currículo, Avaliação e Formação (CAF – UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa) e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes – Saint Denis).

No presente artigo, buscamos sistematizar questões sobre o ensino de geografia a partir da análise de narrativas de seis professoras do sertão baiano. Para tanto, analisamos as travessias realizadas no percurso cidade-roça-cidade, as experiências vivenciadas pelas professoras e suas implicações no território da

[1] O grupo de pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB).

[2] Pesquisa financiada no Edital Temático de Educação 004/2007, da FAPESB, Edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas do CNPq (2008) e Edital Universal CNPq (2010).

profissão. Estas são questões centrais que mobilizam as reflexões desenvolvidas neste artigo, evidenciando disposições epistemológicas e metodológicas que versam sobre *bio(geo)grafias docentes* e processos de ensinar e aprender geografia em espaços rurais.

Dimensões metodológicas: método e fontes

No presente estudo, consideramos pertinente as contribuições teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa, especificamente na vertente da abordagem (auto)biográfica, que articula experiências docentes e práticas de ensino de geografia em escolas rurais, numa perspectiva de valorização de suas singularidades e subjetividades. Desse modo, as experiências docentes são tomadas como um campo propício e fértil de conhecimentos que podem revelar pistas significativas para conhecer/compreender as práticas desenvolvidas, bem como evidenciar questões específicas da profissão em contextos (a)diversos.

A pesquisa (auto)biográfica tem se firmado na contemporaneidade, considerando os contextos mundial e brasileiro. O uso desta metodologia de pesquisa tem se consolidado em diferentes áreas das ciências humanas. Seus princípios epistemológicos e metodológicos atestam a validade dos saberes experienciais e das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma "metareflexão do conhecimento de si" (JOSSO, 2008).

O método (auto)biográfico surgiu como resultado de considerações epistemológicas e teóricas na perspectiva de pôr em prática uma tomada de consciência dos processos pelos quais os adultos se formam. Este tipo de método torna-se oportuno e fértil, porque considera relevante um conjunto de elementos formadores historicamente negligenciados pelas abordagens clássicas da ciência. Tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que se utilizam das vozes dos sujeitos para

valorizar a singularidade de suas vidas pessoais e profissionais, "através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos" (SOUZA, 2006, p. 27).

Essa metodologia pode ser considerada como uma possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre a profissão e as práticas desenvolvidas pelos docentes. Desse modo, podemos tomar a pesquisa (auto)biográfica em educação como uma forma de produção de conhecimento adequado para se compreender os professores e os estudantes e, quem sabe, seja mais útil para conhecer suas histórias, descrever suas práticas, apreender suas tensões e dilemas e o modo como gerenciam tais questões no contexto da docência.

As narrativas que serviram de escopo para este trabalho apresentam experiências de seis professoras de geografia do ensino fundamental de seis escolas localizadas em contextos rurais brasileiros. Vale considerar que, para este artigo, foram selecionadas apenas as narrativas pertinentes à discussão desenvolvida. Esse "caminhar para si" (JOSSO, 2010), que entrelaça histórias e trajetórias em diferentes espaços e tempos da vida pessoal e profissional, possibilitou a cada professora o exercício de falar de si, do que lhes passa e acontece, fazendo ressoar "vozes silenciadas", destacando contextos historicamente invisibilizados.

Nesta investigação, tomamos a entrevista narrativa como uma importante fonte de coleta de dados da pesquisa (auto)biográfica. Este tipo de entrevista constitui-se como uma técnica de pesquisa pertinente, buscando superar a clássica dicotomia pergunta-resposta. Por meio deste tipo de entrevista, foi possível compreender o conhecimento prático pessoal narrado pelas professoras, elaborado mediante uma "performatividade biográfica", possibilitando, assim, uma interpretação dos fatos biográficos e dos acontecimentos vividos.

O trabalho com narrativa desenvolvido por Bourdieu (2011), sobretudo em seu artigo intitulado "Compreender",

destacou questões sobre o uso de entrevistas em pesquisas. Neste trabalho, especificamente, discutiu-se a importância da interação entre pesquisador e aquele que ele interroga, apontando a relevância metodológica da interação, do encadeamento e da postura do pesquisador frente ao sujeito pesquisado, durante a realização da entrevista. Desse modo, propôs-se a efetivação de um contexto interacional e comunicativo a partir da entrevista. Ao destacar questões de caráter político, ético e humano na relação entre pesquisador e pesquisado, Bourdieu ressaltou a necessidade de ética e respeito na pesquisa.

A entrevista narrativa foi concebida como um instrumento vinculado à pesquisa qualitativa, não estruturada, de profundidade, conforme etapas e procedimentos sugeridos por Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 97): 1) *preparação*: elaboração do campo, formulação de questões; 2) *iniciação:* formulação do tópico inicial para a narração, emprego de auxílios visuais; 3) *narração central*: não interromper, dar somente encorajamento não verbal para continuar a narração, esperar pelos sinais de finalização; 4) *fase da pergunta*: não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes, não discutir sobre contradições; 5) *fala conclusiva*: parar de gravar, são permitidas perguntas do tipo "por que?" etc.

Diante das etapas explicitadas, que orientam metodologicamente a realização da entrevista narrativa, podemos compreender que este tipo de entrevista configura-se como uma técnica de pesquisa pertinente ao evitar uma estrutura engessada do tipo tradicional de entrevista, buscando superar a clássica dicotomia perguntas-respostas, optando-se pelo trabalho com eixos temáticos. As entrevistas narrativas constituem-se como um material biográfico primário, uma vez que são informações recolhidas diretamente pelo entrevistador-pesquisador (*face to face*) com os entrevistados (FERRAROTTI, 1988). A entrevista narrativa é, portanto, produzida a partir de "palavras autorizadas", em que o próprio sujeito organiza e narra sua experiência sob a forma de um inventário do vivido.

No que se refere à análise das entrevistas, adotamos os seguintes procedimentos: as gravações em áudio foram transcritas à medida que as entrevistas foram sendo realizadas. Depois das transcrições, as entrevistas foram lidas e textualizadas. Em seguida, por uma questão ética, a transcrição foi disponibilizada para cada uma das professoras para que tomassem ciência de seu conteúdo e autorizassem, mediante carta de cessão, a utilização e publicação do referido material. Após estas etapas, mediante a "dinâmica de leitura interpretativa" (RICOUER, 1976), foram iniciados os trabalhos de análise das entrevistas.

A análise das narrativas contempla questões no âmbito da teorização e compreensão do eu, desvelando a dimensão autoformativa da narrativa e permitindo que "a narrativa de si atualize a experiência do sujeito através da significação da experiência narrada" (RICOUER, 1976, p. 104). Além de tomar a perspectiva analítica interpretativa-compreensiva, o trabalho de análise das narrativas ancorou-se também nos estudos de Fritz Schütze (1987), levando em consideração as seguintes categorias: reflexões teóricas, posições avaliativas, teorias explicativas, sistema de orientação atual, atividades teóricas e valorativas e autodescrição biográfica.

Desse modo, ao mobilizar recursos interpretativos sobre o vivido, o sujeito opera com um fenômeno figurativo de perspectiva hermenêutica. Trata-se de, através de aportes teóricos argumentativos, "explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico do seu eu" (SCHÜTZ, 2010, p. 212). Assim, o rigor que atravessa a análise de narrativas (auto)biográficas se inscreve na preocupação de explicar as informações e significações pertinentes nelas contidas (BERTAUX, 2010) e de compreender a hermenêutica de si, elaborada pelo sujeito que narra suas experiências.

Ao tomar metodologicamente os processos de análises, destacamos movimentos importantes na constituição analítica da trilogia da narrativa. Nesse sentido, o trabalho de interpretação

dos dados provenientes das entrevistas foi organizado em três momentos:

1) *Construção de mapa analítico-compreensivo* – nesta etapa, realizou-se uma leitura global apreendendo a totalidade das informações, delimitando categorias temáticas e unidades de sentidos nos principais fatos/eventos biográficos narrados a fim de construir um inventário sistemático das narrativas. Nesse momento, realizamos um mapeamento das irregularidades e regularidades presentes nas narrativas.

2) *Arqueologia das narrativas* – nesta fase, realizaram-se leituras minuciosas, escavando sentidos e significados estruturantes das narrativas. Desse modo, nesse "trabalho arqueológico", buscaram-se elementos importantes em cada evento biográfico a fim de compreender o processo de reflexividade biográfica elaborada pelos sujeitos-narradores.

3) *Produção de uma hermenêutica de si* – esta etapa referiu-se ao modo de apropriação das narrativas pelo sujeito-narrador, destacando modos como cada pessoa narra, compreende e atribui sentidos às suas experiências, elaborando interpretações de si, em um trabalho de (re)interpretação da vida. Nesta etapa, o pesquisador identifica, nas narrativas, modos de apreensão e a interpretação do vivido pelos sujeitos-narradores, construindo um *desenho hermenêutico* a partir das significações das experiências e do processo de (re)configuração de si (autopoiese).

A escolha pelas narrativas docentes explica-se pela sua forma peculiar de intercâmbio, que constitui todo o processo de investigação, bem como pelas possibilidades de análises que as narrativas oferecem na/para a compreensão das trajetórias de formação-profissão das professoras e suas implicações no cotidiano de ensinar e aprender geografia em espaços rurais. Na construção de suas narrativas, as professoras vão buscando, em suas histórias e trajetórias, "maneiras de ser e estar na profissão" (NÓVOA, 2000, p. 28).

Por meio das observações realizadas nos deslocamentos geográficos das professoras e também na prática docente em sala de aula (lugar legitimado de anunciação da profissão docente), buscou-se construir análises pertinentes sobre as questões investigadas. Assim sendo, o uso da observação se constituiu, de algum modo, como uma técnica relevante para a apreensão do objeto desta investigação, pois a observação do cotidiano permitiu abarcar, de maneira muito próxima e real, os fenômenos que estavam ocorrendo.

Desse modo, para além de recolher informações, as observações superam o sentido meramente de descrição dos sujeitos, de sua aparência e o modo como se comportam, registrando, assim, suas palavras, gestos, depoimentos, certezas e incertezas trazidas diariamente na confluência da vida de professoras de geografia de escolas rurais. É relevante destacar que as observações contribuíram para uma análise mais contextualizada, aparecendo de modo transversal nas análises dos dados.

"Bio(geo)grafias" docentes: espaço-tempo produtor da profissão

Deslocar-se diariamente da cidade – lugar de vivência/moradia – para as localidades rurais, onde estão situadas as escolas em que trabalham, é uma necessidade que se impõe cotidianamente para as professoras que integram esta pesquisa. Compreender as culturas, as singularidades e as subjetividades que emergem nesses espaços específicos constitui um desafio para essas professoras que se deslocam, cruzam fronteiras, estabelecem novos territórios identitários no exercício da profissão e constroem, assim, uma identidade docente que permeia um entrelaçamento de experiências que circundam o urbano e o rural.

Desse modo, nessa travessia cidade-roça-cidade, exercer a docência desvela, no contexto da vida-formação-profissão, "movências", fluidez, deslocamentos que não se dão apenas do ponto de vista geográfico, mas, sobretudo, dos simbólicos e experienciais. Tal contexto é marcado por identidades que não se constroem de uma só vez e para sempre, mas se fragmentam, multiplicam e se fazem móveis. Nesse sentido, tais deslocamentos possibilitam uma "[...] descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos" (HALL, 2003, p. 9).

Ao operar com o conceito de *bio(geo)grafias docentes*, esta pesquisa toma os deslocamentos geográficos vivenciados pelas professoras como um espaço-tempo produtor da profissão. Esta "ritualização" diária com implicações específicas no território da profissão, revela, mediante táticas singulares e modos inventivos, disposições sobre ensinar e aprender geografia em escolas rurais. Desse modo, com histórias singulares e experiências plurais do/no cotidiano, a partir das relações estabelecidas com os seus espaços de narração, as professoras colaboradoras desta pesquisa dão sentido aos lugares, imprimem identidades e produzem "bio(geo)grafias".

Nessa perspectiva, a compreensão/apropriação dos momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais constituiu-se como condição necessária para que as professoras pudessem apropriar-se dos saberes de que eram portadoras, produzindo, de certo modo, bio(geo)grafias por meio do esforço de decifração e interpretação de suas trajetórias inscritas no espaço, no tempo e nas experiências. Considerando este contexto, conferimos, então, *status* aos deslocamentos geográficos (cidade-

roça-cidade) realizados pelas professoras desta investigação, uma vez que moravam na cidade e trabalhavam em escolas rurais.

Nessa docência em travessia, acontecem muitos encontros de ordem pessoal e profissional, desencadeando, assim, o que Bakhtin (1988) denominou de "cronótopo da estrada", compreendido pelos vários tipos de encontros que acontecem pelo caminho, quando pessoas se colocam em movimentos alternados: de entrada e de saída, de chegada e de partida, de perto e de longe, de rural e de urbano. Esta "dialética da travessia" aponta um caráter cíclico da vida e da docência, presente nos itinerários narrados pelas professoras desta investigação.

É importante destacar que, numa discussão de cunho um pouco mais geográfica, a apropriação dos espaços pelas pessoas é marcada, historicamente, pelos deslocamentos que os sujeitos realizam de um lugar para outro. Estes deslocamentos estão atrelados a diversos fatores de ordem natural, política, religiosa, social e econômica, produzindo a mobilidade das pessoas em espaços-tempos diferenciados. É nessa perspectiva, portanto, que se inserem as dinâmicas dos deslocamentos cidade-roça-cidade vivenciados pelas professoras. Estas dinâmicas foram ocasionadas, sobretudo, pela materialização de políticas no âmbito educacional que, há algumas décadas, têm provocado o deslocamento de profissionais da educação da cidade para exercerem a profissão em espaços rurais.

Este movimento trata-se de um evento relativamente recente, pois, antes da oferta do Ensino Fundamental Séries Finais em espaços rurais, o comum era encontrar professores da própria comunidade rural (muitas vezes, leigos) que ministravam aulas apenas nas séries iniciais. O deslocamento dos professores

da cidade para a roça[3] deve-se, principalmente, à implantação do Ensino Fundamental Séries Finais em escolas localizadas em espaços rurais, a partir da segunda metade da década de 1990, impulsionada por força de estímulos do governo federal.

Assim, os deslocamentos cidade-roça-cidade vivenciados por professores urbanos em escolas da roça podem ser compreendidos, conforme teorizou Andrade (1998), como sendo migrações temporárias ou migrações diárias, comuns nos dias atuais, pois, para exercer o seu ofício, a maioria das pessoas "desloca-se de casa para o trabalho e do trabalho para a casa todos os dias" (ANDRADE 1998, p. 61). Este fenômeno, quando pensado no contexto da mobilidade entre professores da cidade na roça, pode ser concebido também como "migração por um turno", viabilizada mediante a oferta de transporte escolar (nem sempre adequado) pelas prefeituras municipais, que garantem o deslocamento diário dos professores para lecionarem nas escolas rurais.

Este movimento diário acaba influenciando na constituição das identidades docentes, uma vez que, de certo modo, "o núcleo original de nossas experiências é constituído por essa relação sensível e dinâmica do nosso corpo-espaço com o espaço que nos engloba e no qual encontramos outros corpo-espaços" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 66). Nesse mesmo sentido, ao migrarem da cidade para a roça e da roça para a cidade, as professoras apartam-se, ainda que provisoriamente, de suas realidades/vivências urbanas.

[3] O sentido de rural/roça transcende a concepção somente de espaço agrícola e agrega a percepção de lugar da vida a partir das situações experienciadas que fortalecem o sentimento de pertencimento, demarcam singularidades e reafirmam identidades e diferenças.

Assim, com a imersão no rural, operacionalizam estratégias e táticas (CERTEAU, 2001), trocas de culturas, de saberes e vivências, marcando seus corpos com as interações entre os sujeitos-alunos rurais e com experiências socioespaciais, desvelando uma espécie de bio(geo)grafia. Esses espaços sugerem, então, modelos indutivos de trabalho docente, permitindo-nos situar a docência para além do espaço da sala de aula. A aproximação dos elementos constitutivos das identidades das professoras configura-se como condição necessária para que elas possam reconhecer-se e apropriar-se dos saberes de que são portadoras, produzindo *bio* (experiências de vida) *geo* (experiências espaciais) *grafias* (registro/publicização das experiências) por meio do esforço de interpretação das suas trajetórias, inscritas no espaço, no tempo e nas experiências.

Nesse sentido, por intermédio de suas bio(geo)grafias, as professoras narram as circunstâncias espaciais de suas experiências, vivenciadas em seus deslocamentos geográficos, tornando-se um espaço significativo de onde emergem representações, significações e valorações. Assim, os espaços percorridos no trajeto até a escola não se configuram apenas como uma passagem, como um translado, mas como uma imersão do corpo no espaço e do espaço no corpo, materializando uma espécie de dialética espaço-corporal em que "homens habitam os espaços e os espaços os habita; eles constroem o espaço e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido aos seus e à sua ação" (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 70).

Esses deslocamentos são espaços movidos pela lógica espacial (percursos cidade-roça) e por uma lógica imaterial e subjetiva, que ocorre durante a travessia cotidiana, significando,

em diferentes âmbitos, a vida e a profissão. Nesse contexto, a travessia é experimentada a partir do lugar do próprio corpo: é o corpo que se desloca, e, junto com ele, também atravessam as subjetividades de uma "topografia pessoal", desenhando maneiras únicas de cada professora experienciar o percurso cidade-roça-cidade.

Apreendendo essas questões, e para uma melhor compreensão da educação, da escola e da docência em espaços rurais, consideramos geograficamente relevante a utilização da categoria de análise espacial lugar. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar que as professoras das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar os saberes sociais dos alunos, que são construídos mediante suas interações com o lugar. O lugar é, então, um espaço vivido, concebido e percebido, local onde as relações do cotidiano acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças. Ele é, pois, um produto da experiência humana. Nesse sentido, a referida categoria significa mais que o sentido geográfico de localização, pois o "lugar é o centro de significados construídos pelas experiências" (TUAN, 1983, p. 43) de quem vive o lugar, compreende sua dinâmica e respeita suas singularidades.

Práticas de ensino em contextos rurais: outras (geo)grafias

Durante a realização desta pesquisa, todas as professoras entrevistadas revelaram que, durante suas trajetórias formativas, não tiveram formação para atuar nesse contexto específico, por isso, fizeram de suas vivências e experiências em sala de aula um espaço-tempo de formação, de construção da identidade docente e de produção da profissão.

Assim sendo, em suas narrativas e nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas em escolas rurais, as professoras revelaram que há uma necessidade de considerar, em suas aulas, a realidade dos sujeitos inseridos neste contexto, fomentando o ensino de uma geografia viva, que parta da "nascença da terra" e ganhe o mundo a partir da operacionalização/apropriação do conceito de lugar. Esta concepção/compreensão tem possibilitado o enfrentamento de imposições de um ensino mnemônico e de uma geografia urbanocêntrica, evidenciando a importância das questões do lugar e as especificidades do rural em seus processos de ensinar e aprender em escolas rurais.

As narrativas das professoras Eliciana, Mirian, Maria de Lourdes e Adriana[4] destacaram parte dessas questões:

> *Eu começo sempre da experiência com o lugar dos meus alunos, para, depois, partir para uma coisa maior. Também tem a questão de não subestimá-los, porque assim... não é que eles não conheçam o que é rua, bairro, o que é cidade (até um semáforo, que você fala, eles dizem que já foram em Serrinha e já viram)... Não é isso. É tentar deixar a questão mais significativa, e também de valorizar o lugar, porque, quando você só traz exemplos de outros lugares, você não valoriza aquele lugar que ele vive. Isto é uma questão de valorização, porque o espaço rural é muito desvalorizado. Ele, a todo o momento, é visto como o inferior. E os alunos crescem, eles têm na cabeça que estão num lugar inferior e que precisam ir embora para outro lugar para poder ser feliz, ali não dá. Então, ao ensinar geografia, busco, em minhas aulas, valorizar essas questões do lugar e do rural* (professora Mirian, entrevista narrativa, 2012).
>
> *Eu procuro sempre, no meu trabalho, trazer experiências da vida deles. Se eu vou falar de algo, eu pego justamente a realidade da zona rural. Não começo de lá, de coisas distantes, para chegar até eles. Eu busco começar da realidade deles. Isto é possível, porque já tem muito tempo que eu trabalho com os meninos da zona rural [...] No início, eu achava estranho a linguagem deles, porque tem palavras*

[4] Os nomes das professoras colaboradoras foram mantidos, conforme autorização em carta de cessão e termo de consentimento livre.

> *que eu não sabia o que significava. Hoje, não. Hoje, eu procuro adequar meu trabalho, minhas aulas, o conteúdo mesmo, com a realidade deles [...] Não é cem por cento, mas... hoje, já é mais tranquilo, devido à experiência. Já tem mais de quinze anos, mas, no início, não foi fácil* (professora Eliciana, entrevista narrativa, 2012).

> *[...] Eu tento trazer para o aluno, sempre, os conhecimentos de forma prática. Então, quando eu dou o conteúdo, eu procuro partir da realidade deles, para que, a partir daí, eles vejam sentido no que estão estudando e percebam que a geografia faz parte da realidade deles. [...] Eu gosto mesmo de tornar as coisas com mais sentidos para os alunos. [...] Eu até brinco com os alunos. [...] Ensinar geografia, eu ensino como se estivesse contando a novela de ontem. Eu tenho prazer em ensinar geografia. [...] A gente sempre procura fazer, algumas vezes, com eles, trabalho de campo na comunidade e em comunidades próximas, fazer maquetes envolvendo o conteúdo, fazer vídeos, sempre coisas nesse sentido, para colocar em prática os conteúdos de maneira prazerosa. [...] Esta é uma forma de aproximar os conteúdos geográficos da vida dos alunos* (professora Adriana, entrevista narrativa, 2012).

> *[...] Ao ensinar geografia em escolas rurais, a gente tem que pensar a nossa realidade, aquilo ali que a gente vive. A gente tem que conhecer o lugar que a gente vive para, a partir daí, conhecer os outros lugares. [...] O local, eu acho que é essencial que a gente conheça, porque, se a gente não conhecer o local, como é que a gente vai conhecer os outros? Então, primeiro, o nosso lugar, a nossa realidade, nosso dia-a-dia, para, depois, as outras* (professora Maria de Lourdes, entrevista narrativa, 2012).

As narrativas das professoras Eliciana, Mirian, Maria de Lourdes e Adriana demarcam a necessidade de se contemplar o lugar do aluno no cotidiano de suas aulas. Assim, ao tomar o lugar e a experiência como mecanismo importante para aprender e ensinar em contextos rurais, essas professoras buscam, em suas práticas de ensino, não reforçar "uma geografia escolar desnecessariamente submersa em programas engessantes, burocráticos e que afastam o aluno do interesse da disciplina" (SCÄFFER, KAERCHER, 2008, p. 150). Ao contrário, acreditam que é possível ensinar geografia de modo prazeroso e articulado com os mundos vividos pelos sujeitos-estudantes rurais, sem

necessariamente, se desfazer dos conteúdos e conceitos da geografia.

Essa perspectiva de ensino de geografia que valoriza o lugar e as experiências dos estudantes é possível de ser materializada à medida que, durante as aulas, ao ensinar geografia, os professores e alunos sejam capazes de apreender temas da vida e transformá-los em meios para compreender o mundo. Para tanto, é preciso considerar que "os espaços cotidianos vividos (o pátio, a escola, os lugares, a urbanidade ou a ruralidade) são espaços plenos de perguntas a serem feitas, problemas a serem discutidos, de soluções a serem pensadas" (REGO et al., 2007, p. 9).

Ao deslocar essas questões para o contexto de nossas pesquisas, observamos o empenho das professoras em conduzirem práticas de valorização do lugar, com ênfase no contexto rural. Assim sendo, buscando romper com a assertiva e a metanarrativa que atesta uma supremacia urbana, as professoras revelam que é possível desenvolver um trabalho, no ensino de geografia, que apreende o lugar como a principal categoria de análise espacial, para minimizar o distanciamento entre a geografia que se ensina na escola e a que se aprende no contexto da vida.

Numa perspectiva humanística, o lugar é entendido como um centro de significados construídos pela experiência (TUAN, 1980), e, portanto, deve ser analisado e compreendido pelos sujeitos que o significam, cotidianamente, em suas práticas. Esta articulação afetiva que permeia as relações entre as pessoas e seus lugares constitui, segundo Tuan (1980), uma espécie de *topofilia*.[5]

[5] "Elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como *conceito* vivido e concreto como experiência pessoal" (TUAN, 1980, p. 58). Tal neologismo compreende a filiação do ser humano ao seu ambiente, desvelando uma relação afetiva entre a pessoa e seu lugar de vida.

Nesse sentido, a partir das potencialidades do lugar, da valorização das identidades locais e da aproximação dos conteúdos ao espaço vivido, ou da tríade habitante-identidade-lugar (CARLOS, 1996), as professoras buscam, em suas práticas, ensinar uma geografia da vida, com sentido e significado para os seus sujeitos. Com esta compreensão, o lugar (rural) pode ser privilegiado no ensino de geografia à medida que o compreendemos como um produto das relações histórico-sociais concretas e subjetivas, como algo que tem, em si e em sua existência, um movimento de vida muito particular, mas que também se liga a um espaço global, a uma totalidade-mundo.

A pretensão não é valorizar o lugar (o rural) em detrimento dos demais espaços e lugares, o que se propõe é uma horizontalidade no tratamento e concepções desses espaços, de seus sujeitos e modos de vida. Nesse sentido, os lugares e os espaços carregam em si histórias, vidas que circulam atravessadas por subjetividades, sendo preciso, portanto, considerar estas questões para tornar significativos os processos de ensinar e aprender geografia.

Desse modo, a geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando os métodos convencionais e postulando novos. O ensino de geografia precisa contemplar o lugar de vivência do aluno, bem como a vivência deste lugar no processo de ensino-aprendizagem. A força do lugar precisa ser considerada a partir das significações das pessoas sobre este lugar, uma vez que os "sujeitos que se reconhecem com a capacidade de intervir na dinâmica de suas vidas são agentes importantes nas definições e encaminhamentos do conjunto de condições de vida" (CALLAI, 2010, p. 31).

Essas considerações, em certa medida, reforçam a ideia de que não é possível entender nossa realidade sem entender nosso mundo, ou ainda, é impossível entender nosso mundo sem entender nossa própria realidade. Para tanto, é preciso estudar o

lugar para compreender o mundo (CALLAI, 1996) e estudar o mundo para compreender o lugar, para que posicionamentos sejam tomados frente ao que acontece no mundo.

Assim sendo, ao propor práticas de ensino de geografia partindo da valorização desse lugar do qual o aluno faz parte (o rural), com sua história de vida e suas relações com o espaço, as professoras podem "propiciar a construção, pelo aluno, de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar" (CAVALCANTI, 2006, p. 32), buscando entender o espaço que seu lugar ocupa no mundo. Desse modo, o ensino de geografia tem como pretensão desenvolver um pensamento espacial que se traduza em "olhar o mundo para compreender a nossa história e para interpretar o mundo da vida" (CALLAI, 2010, p. 22).

Dizendo de outro modo, é interessante que, ao aprender geografia, se conheça o mundo interligando os problemas do lugar com as demandas globais. Entretanto, neste ponto, cabe uma ressalva: não se trata de partir sempre do lugar e avançar a espaços mais amplos e complexos de forma linear, com a ideia de começar pelas partes para se alcançar o todo simplesmente. A perspectiva é trabalhar cada fenômeno em um movimento dialético que abarque a singularidade do lugar e a complexidade do espaço/mundo e vice-versa.

Essas questões estão implícitas na narrativa da professora Marta, ao destacar práticas que articulam o lugar ao mundo e o mundo ao lugar:

> *Gosto de realizar práticas que envolvam paradidáticos, vídeos de geografia, debates e, sobretudo, os debates sobre o mundo. Teve uma aula que a gente estava pensando lá no Japão, nos Estados Unidos, e a influência que isto tinha no lugar que nós estávamos. Então, toda vez que eu consigo fazer essa relação, essa reflexão entre o mundo e o lugar, acontecem boas aulas. Acho, por exemplo, importante fazer com que eles [os alunos] se percebam dentro do processo de globalização, sendo estudante e morador da roça. Toda vez que eu consigo atrelar, fazer essa reflexão junto com os*

> *alunos para que eles percebam de que forma eles estão inseridos no mundo e de que forma o mundo está neles e de que forma eles podem ser mais cidadãos a partir daquela aula, eu percebo que dá muito certo, porque eles fazem a reflexão: "Bem, eu estou aqui. Eu estou na zona rural, mas eu sou assim, eu quero isso, eu desejo isso para minha comunidade". Então, vejo na geografia a possibilidade de os alunos refletirem sobre seus mundos sem desconsiderar outros. Procuro, nas aulas, falar de uma geografia que mexe com as nossas vidas, por isso, uso a música, por exemplo, para discutir desigualdade social, o vídeo, o filme, para discutir todas as questões ligadas à geografia. O uso de imagens gera aulas que eles se envolviam muito. A leitura de mundo mesmo pela geografia... Então, eu fui vendo que isso dava muito certo, e provocava neles essa reflexão do ser cidadão. Tentava trazer nas aulas justamente isso: os jovens como protagonistas, dentro do espaço rural, mas também fora dele, dentro da escola ou em qualquer outro espaço. Na verdade, eles têm que ser protagonistas de suas próprias vidas e de suas escolhas* (professora Marta, entrevista narrativa, 2012).

O excerto da narrativa da professora Marta desvela concepções e práticas, no âmbito do ensino de geografia, reafirmando a importância da articulação entre as aprendizagens do lugar, sem desconsiderar o contexto mundo e vice-versa. Por isso, ao utilizar, em suas práticas pedagógicas, diferentes linguagens (vídeos, músicas, leituras imagéticas etc.) no ensino de geografia, esta professora mobiliza, por meio de suas metodologias, questões importantes do ponto vista teórico e epistemológico. Ao destacar o papel da geografia na formação dos sujeitos, ela problematiza suas presenças-mundos na apropriação/compreensão do espaço e dos conteúdos geográficos, incitando o protagonismo dos sujeitos-alunos rurais no que concerne às suas escolhas pessoais e no desenvolvimento de suas comunidades locais.

Assim sendo, a professora Marta vê na geografia "*a possibilidade de os alunos refletirem sobre seus mundos sem desconsiderar outros*". Tal perspectiva sugere que as fronteiras se misturem, atingindo também os processos pedagógicos e rompendo com a aparente homogeneização que, historicamente, tem marcado o ensino de geografia, que desconsidera o trato relevante que deve

ser dado ao conceito de lugar. Este entendimento perpassa pela escuta e pela compreensão das experiências dos alunos, sujeitos rurais que, em sua relação com o lugar, podem apreender importantes aspectos de entendimento da realidade, reunindo, nesse movimento de aprendizagem, elementos para melhor lidar com o mundo que cotidianamente se apresenta.

Assim, o lugar é compreendido como "o habitual da vida cotidiana, mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações globais" (CALLAI, 2010, p. 36). O local e o global, o rural e o urbano, o sujeito e o lugar possuem uma ação implicada, de unidade e complementaridade, e não simplesmente de dependência, como comumente tem se perpetuado. Nesse sentido, o ensino de geografia pode fazer a diferença em escolas rurais, visto que as práticas cotidianas são espaciais. Desse modo, o conhecimento geográfico torna-se importante para a vida cotidiana, de modo que compreender o mundo e ser sujeito de sua vida são condições que possibilitarão aos sujeitos rurais ou urbanos viverem com dignidade, como protagonistas do mundo.

O ensino de geografia, portanto, deve situar o sujeito nesse mundo, mediante a compreensão da espacialidade dos fenômenos, possibilitando-o apreender o porquê isso acontece aqui e não ali. A intenção é a de que os sujeitos entendam que os espaços são resultados da história dos homens que vivem nos lugares, e que, por isso, são construídos a partir dos interesses dos que ali vivem e produzem suas vidas. Esta perspectiva compreensiva parte do pressuposto de que "o sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida" (CARLOS, 1996, p. 29).

Este modo de compreensão tem encontrado na valorização do lugar o principal veículo para anunciar essa "terceira margem", que equivale à dualidade (rural/urbano) a ser superada, e exprime uma possibilidade de ultrapassagem, de resolução, ou seja, uma travessia. Nesta travessia, o conceito de lugar toma força, visto que representa a empiricização do mundo, e, a partir do

conhecimento de suas possibilidades, torna-se possível pensar os espaços e os modos de vida.

Assim sendo, o "lugar demonstra a história das vidas que ali se formam e estão sendo vividas" (CALLAI, 2010, p. 17). E, para além disso, configura-se como um "quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações, ordens precisas de ações condicionadas" (SANTOS, 2004, p. 322). O lugar é o palco, é o chão onde a vida tem sentido, onde as coisas tornam-se próximas, onde o mundo se materializa, onde as pessoas se tocam e produzem suas vidas. É no lugar que afloram a vida, os sentimentos, as tensões, as alegrias, as saudades, os pertencimentos. É no lugar que se fala do mundo, que se escondem os segredos. É nele que a vida acontece no ápice de sua autenticidade.

Tomando o espaço rural como este lugar, marcado pelo plano do vivido, que dá sentido e significado às histórias dos sujeitos rurais, a ponto de produzir uma identidade que lhes é peculiar e uma geografia que lhes é particular, que estes sujeitos se reconhecem neste espaço, porque é este o seu lugar de vida. É considerando este lugar rural – espaço geográfico de vida, onde se concretizam todas as dimensões da existência humana – que se aposta no desenvolvimento de um ensino de geografia que contemple, por um lado, a diversidade do mundo e, por outro, a singularidade do lugar.

Nesse sentido, escutar os sujeitos-estudantes rurais tem sido uma possibilidade de aproximar os conteúdos da geografia e de suas vidas-mundos. Ouvir os alunos tem se configurado como uma ação pedagógica importante no trabalho da professora Marta, como transparece em sua narrativa:

> *Então, acredito muito numa prática onde a gente possa abrir espaço para que o aluno diga de si, diga o que pensa. Eu digo que a escola, hoje, não seja tão boa, porque a gente para muito pouco para escutar o aluno como deveria. Eu acho que é o aluno que nos dá pistas de como melhorar nossa prática, e assim fazer dessa escola um espaço de conhecimento, mas também de vida. [...] Então, eu fui um pouco nessa*

> *perspectiva de perceber a realidade e dar vida a essa geografia, deixando que a vida deles aflorassem. A intenção é propor uma geografia que os envolvesse, que tivesse sentido para eles, porque acho difícil você não querer se envolver em algo* [de] *que você se sente parte. Mas é sempre um desafio. Na verdade, eu aprendi a ser professora de geografia da roça com os meus próprios alunos, muito mais do que com as teorias [...]. Tudo eu busquei para subsidiar a minha prática, mas muito mais eu aprendi a ser professora de geografia com meus próprios alunos. Eles foram sempre o ponto-chave para pensar, para refletir de que forma eu poderia ser melhor. [...] A cada aula que eu vejo que consegui realmente mexer com a vida deles, isto me faz, cada vez mais, sentir o desejo de continuar sendo professora de geografia. Porque, na verdade, eu aprendi por meio da geografia essa possibilidade de mexer com o aluno, com a vida dele implicada com o seu lugar, sua escola, sua comunidade* (professora Marta, entrevista narrativa 2012).

Ao revelar seus modos e maneiras de ensinar geografia em escolas rurais, a professora Marta disponibiliza formas que encorajam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, por meio do ato de escutá-los – uma proposta pedagogicamente coerente para envolvê-los nos processos de ensinar e aprender geografia. Desse modo, escutar os alunos permitiu a esta professora, por meio das trocas cotidianas, aprender a arte do oficio de mestre. Este ato configura-se, portanto, como um gesto construtor de sua identidade de professora de geografia da roça, como ela assim reiterou: "Eu aprendi a ser professora de geografia com meus próprios alunos. Eles foram sempre o ponto-chave para pensar, para refletir de que forma eu poderia ser melhor". Sua intenção foi propor modos de ensinar geografia que estivessem articulados com a vivência dos sujeitos-estudantes rurais.

A narrativa da professora Marta revela que o ato de escutar os sujeitos-estudantes rurais e valorizar suas falas, no processo de ensinar geografia, faz reconhecer que o estudante do espaço rural, quando chega à escola, já traz conhecimentos valorativos, criados a partir de relações anteriormente estabelecidas. Entretanto, a escola, muitas vezes, ao desconsiderar a voz desses sujeitos rurais em suas práticas docentes, reforça a

negação do meio rural, realçando as diferenças culturais e propondo um ensino distante de seus contextos e perspectivas, deixando o aluno à margem, entediado, uma vez que não se reconhece como sujeito no contexto da aprendizagem geográfica.

Trata-se, portanto, de escutar esses estudantes e, de maneira crítica, valorizar os saberes espaciais, políticos, culturais e experienciais destes sujeitos, transformando-os em saberes geográficos, o que, convenhamos, torna-se bastante significativo no processo de ensinar e aprender geografia em contextos rurais. Desse modo, as intervenções das professoras podem fazer a diferença ao considerar as características marcantes do lugar em suas práticas de ensino.

Nesse sentido, mesmo existindo diretrizes que, do ponto de vista mais geral, orientam o trabalho do professor de geografia, é preciso considerar as demandas locais, as necessidades dos sujeitos-estudantes rurais e as exigências de cada lugar nas ações de ensinar geografia, uma vez que tais questões de ordem epistemológica e teórico-metodológicas implicam diretamente nos processos de aprender e apreender a geografia.

Nessa perspectiva, o ensino de geografia, sobretudo em contextos rurais, deve buscar mecanismos, metodologias e práticas que descarte o "[...] ensino pouco significativo, memorístico, informativo [...] que pouco ajuda o aluno a relacionar a vida cotidiana ao que lhe é apresentado como conteúdo ou matéria de estudo em sala de aula" (SCHÄFFER, KAERCHER, 2008, p. 154).

Diante de tal realidade, é importante romper – independentemente do contexto sócio-histórico-geográfico em que estejamos inseridos – com um ensino de geografia distante da realidade dos alunos, sobretudo para estudantes-sujeitos rurais, que convivem historicamente com a hegemonia da lógica urbanocêntrica. Que a nossa geografia e as nossas práticas não reforcem, para os estudantes, a ideia de que "o mundo, meus filhos, é longe daqui" (ROSA, 1986, p. 391).

Diálogos (entre)abertos: um gesto finalizador

> *Mas como é possível observar alguma coisa deixando à parte o eu? De quem são os olhos que olham? Em geral se pensa que o eu é algo que nos está saliente dos olhos como o balcão de uma janela e contempla o mundo que se estende em toda a sua vastidão diante dele. Logo: há uma janela que se debruça sobre o mundo. Do outro lado de lá está o mundo; mas e do lado de cá? Também o mundo: que outra coisa queríamos que fosse? Com um pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo dali de frente e colocá-lo debruçado no balcão. Então, fora da janela, que resta? Também lá está o mundo, que para tanto se duplicou em mundo que observa e mundo que é observado. E ele, também chamado "eu", ou seja, o senhor Palomar? Não será também ele uma parte do mundo que está olhando a outra parte do mundo? Ou antes, dado que há um mundo do lado de cá e um mundo do lado de lá da janela, talvez o eu não seja mais que a própria janela através da qual o mundo contempla o mundo* (CALVINO, 1994, p. 102).

Durante nossa investigação, identificamos que muitas interações acontecem dentro de um espaço-tempo/mundo de vivências, onde as professoras e os estudantes partilham suas certezas e incertezas, nos processos de ensinar e aprender em contextos rurais.

Nesse sentido, o trabalho das professoras é ancorado nesse mundo vivencial, de onde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de ensinar geografia em escolas rurais, de onde produzem bio(geo)grafias. Este trabalho evidenciou, também, que as práticas e as experiências se constituíram como um espaço-tempo de formação, modificando/metamorfoseando as identidades das professoras e suas próprias relações com o trabalho docente, revelando ainda que "o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (CERTEAU, 2001, p. 38).

Este artigo buscou evidenciar questões sobre o conceito de lugar, compreendendo-o como dimensão espacial e como uma possibilidade concreta de efetivação do mundo. Segundo Straforini (2008, p. 93), "é o lugar que oferece ao movimento do mundo a

possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtudes do lugar". Desse modo, a partir de uma compreensão humanizada, o conceito de lugar apresentado inscreve-se nas histórias e (geo)grafias das professoras e estudantes de escolas rurais do sertão baiano, apontando que a aprendizagem deste conceito se insere na dimensão das experiências socioespaciais e pessoais.

A partir das narrativas das professoras, muitas questões emergiram, no âmbito do ensino de geografia em escolas rurais, todas elas atravessadas por constantes subjetividades e outros tantos movimentos utilizados em suas práticas diárias, para tornar a geografia uma disciplina viva. Este artigo revelou que as práticas das professoras, de modo geral, estão ancoradas num mundo experienciado por elas e pelos estudantes, de onde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de ensinar geografia em escolas rurais, tomando como centralidade o trabalho com o conceito de lugar e a valorização do local.

Assim, é importante destacar a relevância da mediação do professor na aprendizagem significativa de conteúdos geográficos, considerando, sobretudo, o contexto rural, espaço de nossa análise, uma vez que tanto os livros como outros materiais didático-pedagógicos que chegam até as escolas rurais, embora tenham avançado em suas concepções de ensino-aprendizagem, na abordagem do conteúdo e na qualidade gráfica, em muitos casos, ainda contribuem para que os estudantes conheçam e aprendam mais sobre as coisas *do mundo* do que sobre *seus próprios lugares*.

Nesse sentido, na busca por uma aprendizagem significativa da geografia e do conceito de lugar, pensemos nas questões apresentadas neste artigo em nossas práticas de ensino. Pensemos também na relevância de uma geografia viva, na perspectiva de intercambiar o lugar e o mundo. Assim sendo, como gestor finalizador desta escrita, retomamos a Calvino (1994, p. 102) para reiterar que, no lugar, com seus pertencimentos e afetividades, "há uma janela que se debruça sobre o mundo". Inspirados nesta

poética, buscamos debruçar os olhares sobre a compreensão do ensino de geografia em contextos rurais a partir da percepção de quem observa, analisa e vive esse lugar-mundo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Manuel Correia. *Geografia econômica.* São Paulo: Atlas, 1998.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética.* São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1988.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide A. C. Cavalcante e Denise Maria G. Lavallée. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 167 p., 2010.

BOURDIEU, Pierre. "Compreender". In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo.* Tradução de Mateus S. S. Azevedo. Petrópolis: Vozes, p. 693-713, 2011.

CALLAI, Helena C. "A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica". In: MORAIS, Eliana M. B. de; MORAES, Loçandra B. de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Ed. Viera, Goiânia/Go, p.15-37, 2010.

_____. "A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia". In: SILVA, Aida Maria M; MACHADO, Laêda B; MELO, Márcia Maria O.; AGUIAR, Maria da Conceição C. (orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, p. 43-61, 2006.

CALVINO, Ítalo. *Palomar.* Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 150 p., 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. "Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico". In: SILVA, Aida Maria M. et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, p. 109-126, 2006.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. 3ª ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.* Tradução Carlos G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 155p., 2012.

FERRAROTTI, Franco. "Sobre a autonomia do método biográfico". In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 17-34, 1988.

GOODSON, I. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 63-78, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, Marie-Chistine. "As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural". In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

_____. *Experiências de vida e formação.* Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2ª ed. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. "Entrevista narrativa". In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Tradução: Pedrinho Guareschi. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2010.

NÓVOA, António. "Os professores e as histórias da sua vida". In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, p. 11-30, 2000.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.* Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas.* 36ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 538 p., 1986.

REGO, N. "Geografia educadora, isso serve para....". In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. (orgs.). *Geografia,*

práticas pedagógicas para o ensino médio. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 4-11, 2007.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SCÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. "Leituras, escritas e falas para que a docência em geografia faça diferença para nossos alunos". In: PEREIRA, N. M. (org.). *Ler e escrever: compromissos no ensino médio*. UFRGS, p. 149-162, 2008.

SCHUTZE, Fritz. "Pesquisa biográfica e entrevista narrativa". In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. "Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica". In: SCHUTZE, Fritz. *Die technik desnarrativen inteviews in interactiosfelsstudien.* Umpublished manuscript. University of Bieleld, 1987, p. 145-186 [Tradução de Denilson Luis Werle, 2003].

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. *Topofilia: um estudo da percepção e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

AS DIMENSÕES TERRITORIAL E POLÍTICA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

THE TERRITORIAL AND THE POLITICAL DIMENSIONS OF THE PROGRAM INITIATION GRANT TO TEACHING (PIBID)

LAS DIMENSIONES TERRITORIAL Y POLÍTICA DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE SUBVENCIÓN A LA INICIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA (PIBID)

ANNIELE SARAH FERREIRA DE FREITAS

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Professora do Departamento de Geografia na Universidade Federal Fluminense (campus Campos dos Goytacazes). Associada à AGB – Seção Campinas. E-mail: anniesfreitas@gmail.com

GUSTAVO HENRIQUE BERALDINO TERAMATSU

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Associado à AGB – Seção Campinas. E-mail: gteramatsu@gmail.com

RAFAEL STRAFORINI

Professor Doutor do Departamento de Geografia da UNICAMP. Coordenador Geral do Grupo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO). Associado à AGB – Seção Campinas. E-mail: rafaelstrafo@yahoo.com.br

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Este artigo apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em suas dimensões territorial e política. A partir de dados fornecidos pela CAPES, produzimos o mapeamento dos projetos institucionais do PIBID presentes nas instituições de ensino superior nas diversas categorias administrativas, o que nos possibilitou compreender esta política nas suas diferentes escalas, no contexto da formação inicial e continuada de professores e do espraiamento das licenciaturas no território nacional frente às políticas públicas educacionais para o ensino superior.

Palavras-chave: PIBID, políticas públicas, formação de professores, território, ensino superior.

Abstract: This paper presents the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID) in its territorial and political dimensions. From data provided by CAPES, we mapped the institutional present projects at higher education institutions covered by the program in the various administrative categories of the brazilian territory, contributing to the understanding of the program in the initial and continuing teacher training, and in the spreading of the degrees in Brazil in the face of public educational policies for higher education.

Keywords: PIBID, public policy, teacher training, territory, higher education.

Resumen: Este artículo presenta el Programa Institucional de Subvención a la Iniciación para la Enseñanza (PIBID) en sus dimensiones territorial y política. A partir de los datos proporcionados por la CAPES, producimos el mapeo de proyectos institucionales PIBID en las diversas categorías de las instituciones de educación superior, o que nos permitió entender esta política en sus diferentes escalas, así como contribuir a la comprensión del programa de formación inicial y continua de profesores, y la difusión de los cursos superiores en el territorio nacional a través de las políticas públicas educativas para la educación superior.

Palabras-clave: PIBID, políticas públicas, formación del profesorado, territorio, enseñanza superior.

Introdução

O investimento em políticas docentes num país é reflexo da importância que os governos atribuem a esta questão. Nos últimos trinta anos, o Brasil vivenciou poucas ações que incentivaram a formação inicial e continuada de seus professores em escala nacional. No entanto, na década de 2000, um conjunto de ações, em escalas variadas, foi elaborado e posto em prática com o sentido de amenizar o aumento da fragmentação das políticas docentes no país, articulando-as às políticas de ampliação do número de vagas em cursos de graduação e ao processo de interiorização das instituições de ensino superior (IES) no país. Este movimento evidencia a construção de um sistema nacional de educação que tem como uma de suas atribuições garantir a qualidade no processo de formação docente (SAVIANI, 2010).

Há de se considerar que muitas das políticas de formação de professores implementadas tiveram como origem antigas pautas da própria comunidade educacional. Uma das primeiras ações foi a atuação direta do Estado nos currículos dos cursos de licenciatura, que visou a suplantar o modelo curricular dos cursos de formação de professores vigente nas universidades – o modelo de formação "3+1" –, trazendo para a arena política novos elementos no debate entre as esferas do governo, a sociedade civil e a comunidade acadêmica, tais como os conflitos epistemológicos, os trâmites legislativos e as demandas orçamentárias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) estipularam a separação dos cursos de bacharelado e de licenciatura, criando relativa autonomia para a formação de professores – ou, como prescrito em seu parecer, garantindo a "integralidade e terminalidade aos cursos de licenciatura". Assim, ficou estabelecido que as disciplinas didático-pedagógicas deveriam ser distribuídas ao longo do curso e não apenas nos últimos anos. Além disso, as diretrizes prescreviam

totais mínimos de horas que deveriam ser cumpridas como práticas, como componentes curriculares, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científicas culturais, o que impossibilitava a conclusão do curso em menos de três anos. Tais mudanças obrigaram que os colegiados dos cursos de licenciatura em geografia produzissem seus projetos políticos e pedagógicos, tensionando, de certa forma, alguns discursos que já estavam estabilizados. Ainda assim, nos dias atuais, alguns cursos tradicionais das universidades mais importantes do Brasil continuam relutantes às (já não tão) novas possibilidades de formação de professores.

Somam-se a essa política expressamente curricular algumas ações políticas destinadas à formação inicial e continuada de professores, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coube à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a gestão dos investimentos direcionados às universidades, a regulação e a coordenação de programas específicos da formação docente, entre os quais o PIBID, objeto deste artigo, avaliado pela própria agência como seu programa mais bem-sucedido no que diz respeito à formação de professores.

O PIBID tem como objetivo aprimorar a formação inicial de professores subjacente às práticas escolares vivenciadas no contexto deste programa. Para isso, são submetidas à CAPES propostas de ações coordenadas por professores dos cursos de licenciatura e supervisionadas por professores da educação básica. O PIBID tem como base a concepção dialética de *práxis*, de modo a articular a teoria e a prática, concebidas como indissociáveis na construção do ensino-aprendizagem de seus sujeitos envolvidos. Para Mateus,

> O Pibid surge, explicitamente, em resposta à necessidade de fortalecimento das licenciaturas, em um momento em que a crise no magistério e os baixos indicativos educacionais evidenciam colapso e, implicitamente, à crítica de que os cursos de licenciatura formam inadequadamente professores/as para atuarem na educação básica – o que explica, em parte, o envolvimento da Capes conferindo ao trabalho nas licenciaturas o "selo de qualidade" que imprime nos cursos de pós-graduação (MATEUS, 2013, p. 1112).

A CAPES contratou a Fundação Carlos Chagas para realizar uma ampla pesquisa sobre o PIBID, publicando, em setembro de 2014, um extenso estudo avaliativo do programa (FCC, 2014), em que concluiu que se tratava de um programa com resultados muito positivos, explicitando as boas avaliações recebidas por seus bolsistas participantes, relatando a contribuição positiva para os cursos de licenciatura, para as escolas parceiras e seus alunos, para a relação entre a escola básica e a IES e como política pública de educação. No entanto, o citado estudo não deixou de apresentar também algumas críticas ao programa, que se relacionavam sobretudo ao contexto da prática.

A fim de melhor compreender o programa e seus contextos político e geográfico, discutiremos alguns dos resultados de uma pesquisa que teve como um de seus objetivos compreender a territorialização do PIBID diante da capilaridade dos Projetos Institucionais, especificamente dos subprojetos de geografia, pois acreditamos que as políticas educacionais podem e devem ser lidas também a partir de sua dimensão territorial.

Ciclos de políticas e formação de professores: o PIBID no contexto das escalas e ações políticas

Compreendemos que as políticas educacionais apresentam, em sua essência, uma dimensão escalar – portanto, geográfica –, uma vez que envolvem múltiplos sujeitos situados em diferentes escalas, além das influências filosóficas, teórico-

metodológicas e econômicas que as fundamentam, passando pelos sujeitos produtores dos seus textos políticos expressos e, por fim, dos sujeitos praticantes dessas políticas, situados na escola. Acreditamos que a estrutura conceitual para o método de análise das trajetórias das políticas desenvolvida pelo sociólogo Stephen Ball, denominada "abordagem do ciclo de políticas" (*policy cycle approach*), será de fundamental importância para situar o PIBID no contexto das políticas educacionais recentes.

A abordagem do ciclo de políticas nos permite uma análise crítica de programas e políticas – neste caso, aquelas voltadas para formação de professores –, vislumbrando todo o seu processo de concepção e de implementação, desde suas concepções políticas e filosóficas até a prática cotidiana, compreendendo estes processos de maneira conjunta e inter-relacionando as múltiplas escalas. Na leitura de Mainardes,

> O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso de política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento dos conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Interpretando a obra de Stephen Ball, Lopes e Macedo (2011) destacam a superação das leituras estadocêntricas, em cuja análise as determinações são produzidas e impostas pelo Estado sem levar em consideração os protagonismos de outros sujeitos inseridos nos contextos que envolvem as políticas educacionais, sobretudo, as curriculares. Para essas autoras,

> As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional (LOPES, MACEDO, 2011, p. 252).

Tampouco devem ser compreendidas apenas numa perspectiva macro, privilegiando as políticas globais que tendem a

homogeneizar as culturas entre os países que fazem parte de uma cadeia de equivalências,[1] que "só conseguem se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto" (LOPES, MACEDO, 2011, p. 253).

O ciclo contínuo de políticas "é uma estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas" (BALL, 1994 apud LOPES, MACEDO, 2011, p. 256) que visa à superação da dicotomia entre produção e implementação. É composto de cinco contextos que perpassam o processo de produção de uma política. Uma vez que tenha início em seu ponto de partida, o retorno a este nunca será o mesmo, pela especificidade do tempo, do espaço, dos grupos de disputas e dos interesses atrelados às estratégias de produção de sentidos.

O primeiro contexto é o de *influência*, em que agentes com diferentes interesses disputam "as finalidades sociais da educação e o que significa ser educado" (MAINARDES, 2006, p. 51), estabelecendo princípios e fundamentos básicos. Partidos políticos, governos, agências e coligações representam esses agentes que legitimam discursos por meio de textos legais, podendo ser ou não apoiados pelos meios de comunicação social. A influência internacional também participa deste contexto, podendo ser representada por agências supranacionais (como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC)), que patrocinam "ideias" por meio do fluxo das redes

[1] Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, ambas professoras da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Carmem Tereza Gabriel, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), têm se apropriado da obra de Ernesto Laclau para fundamentar teórica e metodologicamente suas pesquisas sobre currículo, em que os conceitos de práticas articulatórias, cadeias de equivalência e diferença, hegemonia, antagonismo e significante vazio são fundamentais para a compreensão das políticas educacionais.

políticas que estão envolvidas. Para Mainardes (2006), esta influência não é implementada de forma vertical e arbitrária, podendo, cada país e governo, recontextualizá-la e reinterpretá-la de acordo com os interesses locais específicos, numa dialética entre o local e o global.

O segundo contexto é o de *produção textual*, e pode ser considerado como a materialização da política ou, ainda, o *espaçotempo* em que os discursos oriundos do contexto de influência se materializam em textos oficiais (leis, portarias, resoluções, pareceres, editais etc.), os pronunciamentos, os comentários formais ou informais. Este contexto de produção não reflete harmonia entre seus sujeitos participantes, mas são "o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas" (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52). A organização dos textos precisa estar de acordo com o seu momento de debate, pois a política e os interesses precedem a produção do texto. A interpretação destes textos pode ser feita de diferentes maneiras, de acordo com a demanda do contexto da prática.

O terceiro contexto é o da *prática*, e corresponde ao processo de apropriação, interpretação, recontextualização e recriação dos discursos veiculados pelos textos nos espaços de sua implementação direta. É o espaçotempo em que a política produz efeitos e consequências na arena da prática, que podem sofrer mudanças significativas por meio dos professores e gestores que a (re)interpretam, alterando o processo de implementação da própria política.

O quarto contexto, dos *resultados* ou *efeitos*, lida diretamente com os efeitos que as políticas causam e as desigualdades sociais que podem suceder à sua implementação ou ao seu processo de produção. Existem duas possibilidades de compreensão deste contexto. A primeira envolve uma escala ampla, que se desenvolve sobre um panorama mais geral, sendo

ponto de partida para políticas mais amplas. A segunda está relacionada a casos mais isolados, que estão atrelados diretamente à prática. Por fim, o quinto contexto é o da *estratégia política*, que identifica as desigualdades e injustiças sociais causadas ou reproduzidas pela política e cria mecanismos e estratégias para superá-las.

Existem críticas ao ciclo de políticas desenvolvido por Ball que sinalizam que a inserção dos dois últimos contextos foge da proposta inicial do autor – que é a de analisar políticas e programas de maneira dialética, não linear, aberta e flexível. Para Oliveira e Lopes (2011), o citado autor verticaliza os contextos, retirando-os de sua continuidade, ou seja, o contexto de resultados ou efeitos fica diretamente subordinado ao contexto de prática, pouco dialogando com o contexto de produção textual. O contexto da estratégia se relaciona diretamente com o contexto de influência, por funcionar como um termômetro estatal da política, e, por isso, hipervaloriza a perspectiva macro. Ambos excluem a possibilidade da recontextualização por hibridismo, que é inerente à produção de discursos.

A apropriação que fazemos dos ciclos de política nos permite compreender o PIBID como política pública em suas diferentes escalas e em suas interações, uma vez que se trata de uma política de formação docente que envolve contextos de influência maiores, de produção de políticas e, evidentemente, da prática. Desde o ano de 2013, o PIBID tornou-se um ato normativo legal, com sua introdução na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no texto que trata sobre o incentivo e fomento à iniciação à docência,[2]

[2] Lei 12.796/2013, sancionada pela presidenta da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, os seguintes parágrafos: "§ 4º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes

constituindo, assim, um investimento obrigatório na formação inicial de professores. Ou seja, temos uma inter-relação direta entre o contexto de influência, que circula nas avaliações internacionais (a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA), em que os resultados dos estudantes brasileiros apresentam resultado pífios, legitimando a implementação de políticas de formação inicial e continuada de docentes, e, ao mesmo tempo, ao contexto de produção em que essas políticas são transformadas em leis.

Destacamos, mais uma vez, a interpretação de Lopes e Macedo sobre a visão que Ball tem sobre a inter-relação entre as macro e micropolíticas, por concordar que

> É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local (LOPES, MACEDO, 2011, p. 253).

Considerando o ciclo de políticas, o PIBID não surgiu apenas de uma pretensão política do governo federal, que teria percebido a carência de políticas e programas para a formação de professores em nível federal e suas futuras implicações no sistema educacional do país. Mas, também, tem origem em uma discussão no âmbito internacional sobre a qualidade dos professores da educação básica. Uma dessas influências diz respeito a um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2005), intitulado *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers,* que afirma que os professores são responsáveis pela qualidade dos resultados de seus alunos em sistemas de avaliação nacional e internacional, a exemplo do PISA. Logo, sua formação pode não ser suficiente para atender de

matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior" (BRASIL, 2013a).

forma eficaz a todos de maneira homogênea, aumentando as diferenças entre os alunos em si e entre as escolas.

Trata-se, assim, de um documento que preconiza a qualidade da formação docente, das formas de manter a carreira atrativa e de como fazer com que os professores continuem se especializando ao longo de sua carreira. Este documento também alerta para a grande quantidade de professores que abandonam a carreira logo nos primeiros anos. O abandono é mais recorrente em escolas menos favorecidas, o que tem um grande impacto social e pessoal. Este órgão também prevê que, nos próximos dez anos, o número de professores que estarão em sala de aula será menor do que o contingente profissional de vinte anos atrás. Portanto, este documento internacional preconiza que é importante investir num professor bem capacitado, com boas estratégias de ensino e capaz de renovar as escolas, ou seja, cria um sentido discursivo de influência aos países adeptos a esses sistemas de avaliação. Este documento ainda ressalta que, do ponto de vista orçamentário, um professor jovem custa menos ao Estado, e, do ponto de vista funcional, um professor com boas e novas ideias, e bem formado, impede o declínio da qualidade das escolas.

O investimento em programas de iniciação à docência não é novidade em países como Inglaterra, Irlanda do Norte, França, EUA, Suíça, Japão, Nova Zelândia e Israel.[3] Trata-se de estratégias que visam a melhorar a qualidade do professorado e a sua permanência na profissão, tornando-a atrativa por meio de programas específicos de incentivo à carreira docente. Mesmo que o Brasil não faça parte da OCDE como país-membro, ele está atrelado aos interesses políticos-econômicos desses países na cadeia de equivalências do mercado e de políticas que operam em escala global.

[3] Carlos Marcelo García (2006) publicou um documento sobre as políticas de iniciação à docência, e teve como objeto os países acima citados.

Recontextualizar o debate sobre a qualidade da formação de professores para o ensino básico é a oportunidade para implementar uma política de formação de professores em nível federal, já que o Brasil apresenta um quadro muito sensível referente ao "mal-estar docente"[4] e ao número de desistências que acometem as licenciaturas.

No que diz respeito ao contexto de produção das políticas de formação docente, consideramos que o PIBID começou a ser desenhado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, segundo Libâneo,

> Reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação profissional e na educação superior, pois se entende que os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente (LIBÂNEO, 2012, p. 192).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) dispôs a mobilização social pela qualidade da educação, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, estabelecendo 28 diretrizes a serem seguidas pelos sistemas municipais e estaduais que aderiram ao compromisso. No Artigo 2º, estabelece a participação direta da União quando houver incentivo e apoio à implementação das propostas, entre as quais destacamos o item XII: "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação" (BRASIL, 2007a). O PDE também deixa clara a participação do Estado no compromisso de formar professores, atribuindo-lhe tal responsabilidade por meio da Emenda Constitucional Nº 53,[5] estipulando que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o PIBID assumam a estratégia ou um

[4] O "mal-estar docente" é um conceito cunhado por José Manuel Esteves (1992) para se referir ao esgotamento que afeta os professores.

[5] A Emenda Constitucional Nº 53 renovou os artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, estabelecendo piso salarial nacional para a profissão docente e financiamento para programas e política de formação docente.

novo panorama para a formação de professores do ensino básico para atuarem no sistema público de ensino. Segundo este documento,

> A UAB e o Pibid, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, 2007c, p. 16).

Nesse panorama, é possível compreender que a formação de professores se encontra em crise em âmbito nacional, pois um conjunto de ações políticas foi desenvolvido em forma de programas federais, intervindo diretamente na formação inicial e continuada, na qual se encontra o PIBID, a saber: o Programa Universidade para Todos (Prouni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB); a Pró-Licenciatura, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Ora como contexto de influência, ora como contexto de produção textual, a produção de políticas de formação de professores faz parte do ciclo contínuo de análise das políticas públicas.

Um contexto específico das licenciaturas: o período atual e as políticas de interiorização do ensino superior no Brasil

Os últimos anos constituem um período muito rico de significações para o ensino superior no Brasil, que, atualmente, passa por um processo acelerado e inédito de expansão. O número de matrículas em cursos superiores de graduação, no Brasil, atingiu o primeiro milhão apenas em 1975, durante o primeiro

movimento de expansão iniciado com a Reforma Universitária de 1968. Desde então, o crescimento foi inconstante. Foram necessárias mais de duas décadas para dobrar esta marca: chegou-se a dois milhões de matrículas apenas em 1998.

Em quinze anos, entre 1998 e 2013, o número de matrículas passou de dois para mais de sete milhões. Foram atingidos os três milhões em 2001, os quatro milhões em 2004, os cinco milhões em 2007, os seis milhões em 2010 e os sete milhões em 2012, e, possivelmente, já tenhamos atingido os oito milhões – as estatísticas educacionais mais recentes são de 2014, e apontavam 7,8 milhões. Esta é a face quantitativa desta expansão, que, entendida em sua face social, é sinônimo da democratização do acesso ao ensino superior ou de sua massificação. Ao mesmo tempo, esse movimento também possui um viés qualitativo, geográfico, representado pela interiorização das IES no território brasileiro, que atenua, ainda que sensivelmente, a concentração histórica do ensino superior, circunscrito ao Centro-Sul do Brasil – a chamada "região concentrada" (SANTOS, SILVEIRA, 2001) – e, para além dela, a poucos pontos de densidade urbana.

Este quadro começou a ser revertido com políticas do governo federal. O Plano de Desenvolvimento da Educação, entre diversas diretrizes, tinha o "objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no país por meio da ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior e da oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni), articulado ao Financiamento Estudantil (FIES)" (BRASIL, 2007a). Junto com esses programas mais direcionados às IES privadas, o governo federal também implementou o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), investindo recursos federais na ampliação e na manutenção de instalações já existentes das instituições federais de ensino para a criação de mais vagas ofertadas por estas. O objetivo era dobrar o número de alunos nas instituições públicas de ensino em dez anos.

A atual expansão do ensino superior responde a demandas variadas de diversos atores, em diversas instâncias e também vários contextos do ciclo de políticas. Podemos mencionar, entre seus aspectos mais imediatos: a ampliação da demanda por saberes técnicos de forma a atender aos requisitos profissionais mais complexos e especializados das atividades econômicas modernas (que estão mais presentes no território cada vez mais dinâmico e globalizado, facilmente identificadas no que seria o contexto de influência do ciclo de políticas de Baal); as demandas comuns a uma sociedade que se urbaniza rapidamente (as necessidades mais básicas de assistência, administração pública, saúde e educação); e o crescimento da quantidade de jovens sequiosos de melhores colocações profissionais – resultado de uma educação básica que se universaliza paulatinamente, e, como tal, requer um contingente maior de docentes nesse nível de ensino. Esta demanda é atendida justamente pelos egressos das licenciaturas, público-alvo das políticas recentes de formação de processos que, dessa forma, articulam-se inextricavelmente às políticas de interiorização do ensino superior e da progressiva universalização do ensino médio. Assim, o PIBID é também produto de um contexto de produção de políticas específico e propício ao estabelecimento de um programa com as suas finalidades e sua abrangência territorial.

Contudo, permanecem ainda as diferenciações regionais, que são reproduzidas também na espacialização das licenciaturas pelo Brasil. Da mesma forma, estão presente também desigualdades no que se refere às características das instituições particulares e das instituições públicas.

Tabela 1: Matrículas em licenciaturas (Brasil, 2014)

Região	IES	Matrículas em licenciaturas (A)	(A/T)	Total de matrículas (M)	(A/M)

Norte	Público	99688	55,23	202633	49,2
	Privado	80801	44,77	406487	19,88
	Total (T)	180489	100	609120	29,63
Nordeste	Público	246646	66,64	582852	42,32
	Privado	123476	33,36	1064031	11,6
	Total (T)	370122	100	1646883	22,47
Sudeste	Público	134503	23,75	660839	20,35
	Privado	431823	76,25	2896803	14,91
	Total (T)	566326	100	3557642	15,92
Sul	Público	74862	34,63	346439	21,61
	Privado	141330	65,37	916490	15,42
	Total (T)	216192	100	1262929	17,12
Centro-Oeste	Público	48924	36,65	168239	29,08
	Privado	84582	63,35	583200	14,5
	Total (T)	133506	100	751439	17,77
Brasil	Público	604623	41,23	1961002	30,83
	Privado	862012	58,77	5867011	14,69
	Total (T)	1466635	100	7828013	18,74

Tabela 1: Matrículas em licenciaturas no Brasil. Fonte: Brasil, 2014. Organizada pelos autores.

Atualmente, no Brasil, 18,74% das matrículas dos cursos de graduação correspondem às licenciaturas. A consulta à Tabela 1 permite visualizar a situação atual das licenciaturas no Brasil e estabelecer diferenciações entre suas grandes regiões, que, grosso modo, evidenciam uma certa regionalização das licenciaturas no país: uma região que corresponde ao Norte e Nordeste e outra região equivalente ao Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Na primeira região, no que diz respeito aos cursos de licenciatura, predomina o fornecimento de vagas em instituições públicas. No Norte, 49,2% das matrículas em IES públicas são em cursos de licenciatura. No Nordeste, 42,32%. Também nestas macrorregiões, há mais licenciandos em IES públicas do que em IES privadas. No Norte, 55% dos licenciandos e, no Nordeste, 67% fazem os cursos em IES públicas, sendo que 37,5% dos licenciados estão nesta região.

Já na segunda região, onde estão 62,5% dos estudantes de licenciatura, preponderam as matrículas em cursos de instituições privadas. Há menos matrículas de licenciaturas em IES públicas (20,35%, no Sudeste; 21,61%, no Sul; e 29,08%, no Centro-Oeste), ao mesmo tempo em que há mais licenciandos em IES privadas do que nas IES públicas: no Sul, 65%; no Centro-Oeste, 63%; e, no Sudeste, 76%.

Esta distribuição territorial desigual de alunos matriculados em cursos de licenciaturas em instituições públicas e privadas impacta aprioristicamente o próprio contexto da produção da política de formação de professores, e aqui nos interessa o PIBID, uma vez que a condição administrativa da IES (pública ou privada) implica em aportes de recursos, de investimentos diretos e a "fundo perdido" que as instituições privadas não estão dispostas a lançar mão, o que resultará em contextos de práticas do ciclo de políticas bem distintas, quando comparadas às condições administrativas da IES.

A distribuição das bolsas de Iniciação à Docência no território brasileiro: o público e o privado

Segundo o relatório de gestão da DEB-CAPES,[6] de 2013, há 284 universidades, faculdades e institutos no Brasil com projetos institucionais de PIBID,[7] dos quais 150 são instituições públicas, que se dividem da seguinte forma: 15 municipais, 37 estaduais e 98 federais. São 134 instituições privadas, 20 das quais sem fins lucrativos e 114 com fins lucrativos. Somam-se a

[6] Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2013. Brasil, 2013.

[7] Os projetos institucionais são a iniciativa da instituição de ensino superior para a gestão e a organização do programa, e abrangem os subprojetos relativos aos cursos de licenciatura da instituição interessados em participar da proposta do PIBID.

estas os projetos institucionais e subprojetos do PIBID Diversidade, uma modalidade deste programa que atende especificamente às licenciaturas em Educação no Campo e Educação Indígena, a partir de edital específico.[8] Até dezembro de 2015, este programa se encontrava na seguinte forma:

Tabela 2: Dados numéricos do Edital 61/2013

	PIBID	PIBID Diversidade	Total
Projetos institucionais	284	29	313
Subprojetos	2.916	81	2997
Bolsas	87.060	3.194	90.254
Escolas	5.398	sem informação	5398

Fonte: Brasil, 2013.

Com o objetivo de abranger os alunos ingressantes nas licenciaturas por meio do Prouni, e também atender às demandas específicas das instituições privadas,[9] o edital de 2013 passou a permitir a participação desta dimensão do ensino superior com e sem fins lucrativos, ampliando o programa de forma institucional e territorialmente mais democrática (ver Mapa 1). A soma total de bolsas, tanto das instituições públicas quanto privadas, chega a 90.254 (incluindo coordenadores institucionais,[10] coordenadores de área,[11] professores supervisores[12] e iniciação à docência).[13] No que

[8] Edital PIBID Diversidade N° 66/2013.

[9] Há indícios de que as IES privadas estão fechando seus cursos de licenciatura, por estes não representarem altas taxas de lucro e também pelo grande número de desistências/abandono de curso por parte de seus alunos. Assim, o PIBID também atua como uma política de permanência dos alunos nas universidades privadas.

[10] Professores da IES responsáveis por coordenar os subprojetos que compõem o projeto institucional da universidade e interlocutores da CAPES.

[11] Professores da IES responsáveis por orientar os licenciandos e formar parcerias entre universidade e escola, assim como por escrever e coordenar o subprojeto de área de licenciatura ou interdisciplinarmente.

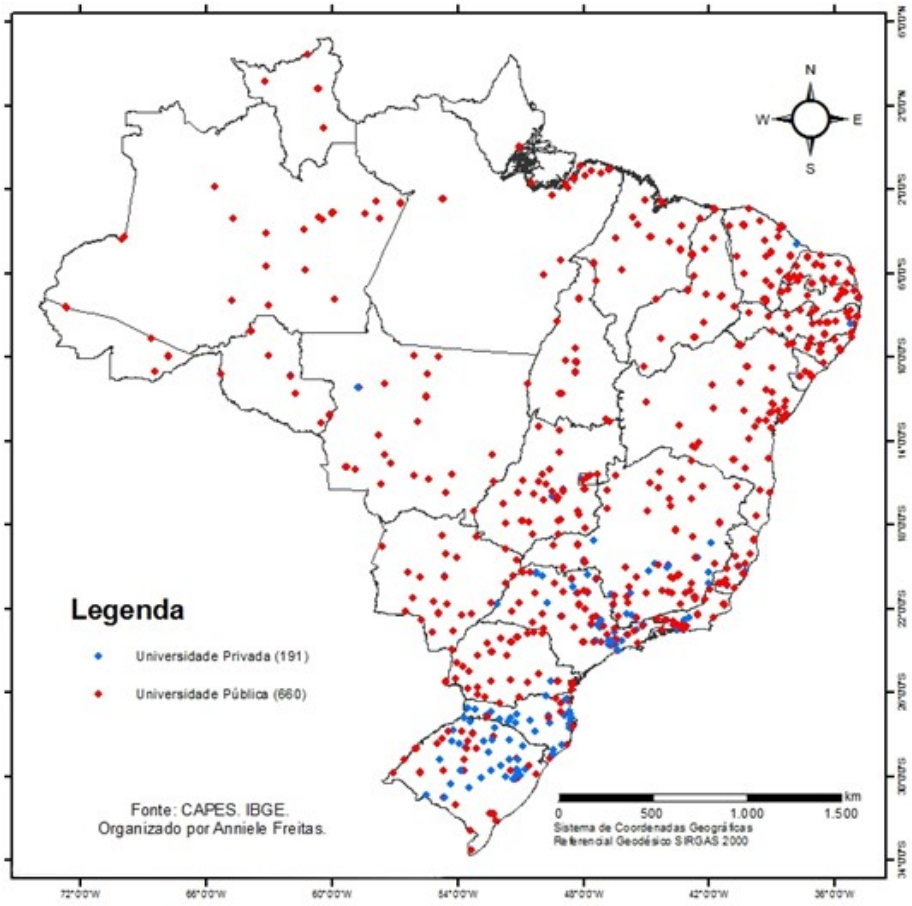
diz respeito à disciplina de geografia, são 3.617 bolsas para alunos de iniciação à docência, 581 bolsas para professores supervisores nas escolas e 256 coordenadores de área, em 156 subprojetos distribuídos pelo país.[14]

[12] Professores das escolas parceiras que se dedicam a orientar os licenciandos bolsistas nas atividades dentro da escola.

[13] Alunos de licenciatura matriculados nas IES participantes. São a principal articulação entre universidade e escola.

[14] Este quadro equivale a um dispêndio mensal, em bolsas, de R$2.249.665,00: R$1.446.800,00 para os licenciandos (3617 x 400), R$444.465,00 para os supervisores (581 x 765) e R$358.400,00 para os coordenadores de área (256 x 1400), R$26.995.980,00 ao ano.

Mapa 1: Distribuição das IES públicas e privadas do Brasil no PIBID



Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

No Edital 61/2013, 18% do total das bolsas concedidas se referem a estudantes de instituições privadas, e 82% a estudantes de instituições públicas. As regiões que mais concentram IES privadas são as regiões Sudeste e Sul. Nas demais, as bolsas em instituições públicas estão em patamares elevados, 90% ou mais do total.

Tabela 3: Concentração do total de bolsas por categoria administrativa de IES

Região	IES	IES	% público	% privado

	públicas	privadas		
Nordeste	27.366	653	97,67	2,33
Sudeste	7.253	18.128	28,57	71,43
Sul	11.590	7.276	61,43	38,57
Norte	8.896	207	97,73	2,27
Centro-Oeste	7.996	898	89,9	10,1

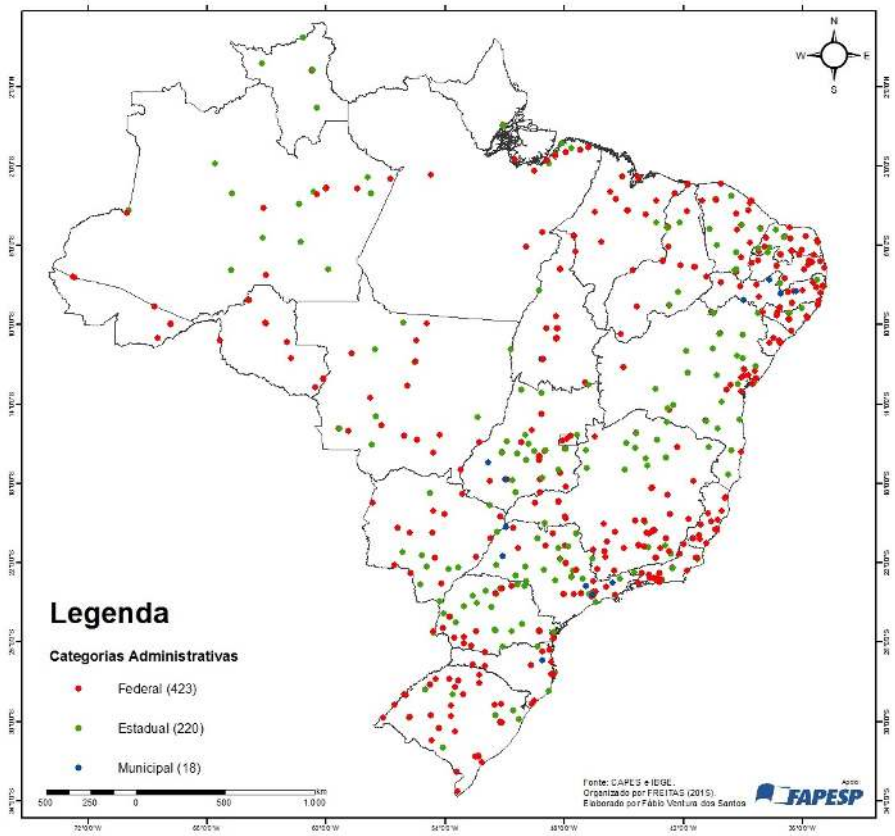
Fonte: Brasil, 2013.

Optamos por cartografar a distribuição territorial do PIBID para sistematizar graficamente o espraiamento que o programa possui nas universidades brasileiras e encontrar, no território, a espacialidade das políticas públicas para formação de professores no ensino superior. A cartografia interpretada à luz do ciclo de políticas de Ball nos indica a trajetória espacial da implementação desse programa. Sendo assim, conseguimos visualizar algumas das transformações que o território brasileiro sofreu com a expansão das universidades públicas e privadas, ao longo dos últimos anos, em que houve a reestruturação das instituições de ensino superior públicas por meio do Reuni. Em se tratando de uma política pública de formação de docentes, uma vez que as instituições privadas aderem a ela, precisam despender também recursos próprios para a sua implementação, pois os recursos públicos para estas instituições limitam-se ao pagamento das bolsas diretamente aos bolsistas (o que não é pouco), ao passo que toda a verba de custeio deve ser de origem da própria instituição privada, na condição de contrapartida entre as partes (poder público-instituição privada).

Os dados e o mapeamento dos programas PIBID no território nacional, sobretudo da sua condição administrativa (pública e privada), nos permitem compreender o motivo que coloca o total de bolsas de Iniciação à Docência das IES públicas da região Nordeste em maior número (24.526), quando comparadas com as da região Sudeste (20.302), embora o número total de

alunos matriculados em cursos de licenciaturas na Região Sudeste seja maior do que no Nordeste (Mapa 2).[15]

Mapa 2: Distribuição do PIBID nas IES públicas do Brasil



Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

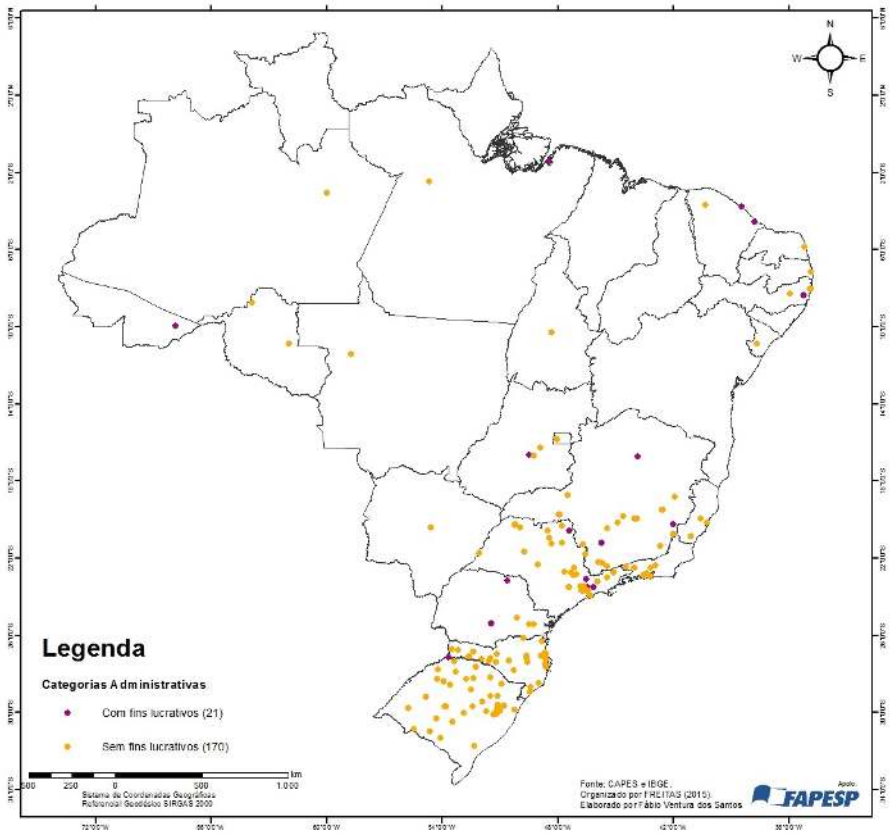
O mapeamento dos projetos e subprojetos do PIBID, no território brasileiro, também nos permite visualizar o espraiamento da territorialização das instituições públicas e privadas de ensino superior. A análise crítica da trajetória do programa evidencia a complexa e controversa política educacional brasileira, revelando, a partir das relações entre o contexto de

[15] 38,61% do total de estudantes de licenciaturas do Brasil estão matriculados em IES no Sudeste, e 25,24%, no Nordeste.

produção e da prática, o delineamento das disparidades da territorialização das IES privadas e públicas.

As instituições particulares estão concentradas no Centro-Sul, pois se trata da região que historicamente mais recebeu financiamento da iniciativa privada, beneficiando-se com o sucateamento do ensino público, com a expansão dos grandes grupos educacionais por meio de fusões e aquisições e com a participação da política de financiamento do FIES. Contudo, é preciso observar que o PIBID se instala principalmente nas instituições privadas sem fins lucrativos, pois estas podem requerer recursos de custeio e de capital adicionais para a execução dos projetos.

Mapa 3: Distribuição do PIBID nas IES privadas do Brasil



Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

É preciso também destacar que este mapeamento possibilitou perceber a presença do programa em cursos de educação à distância (EaD). A formação de professores ganhou um reforço com a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem como objetivo melhorar a formação inicial e continuada de professores, utilizando plataformas tecnológicas destinadas ao ensino à distância. Esta iniciativa se destaca pela tentativa de acolher a demanda (cada vez maior nos estados brasileiros) de alunos que estão concluindo o ensino médio. As universidades públicas que aderem ao programa da UAB compõem um sistema integrado que oferece cursos à população com dificuldades em ingressar em cursos superiores, e dão prioridade aos profissionais do magistério que ainda não possuem graduação. A UAB também tem como objetivo superar a desigualdade no acesso ao ensino superior e diminuir a expansão desenfreada da iniciativa privada neste segmento (GATTI et al., 2011).

Percebemos que a Universidade de Brasília (UnB) possui um perfil importante na constituição do EaD no PIBID. Entre as IES que possuem diversos subprojetos, esta é a que mais alcança diferentes estados da federação. A UnB está presente nas cidades de Goiás(GO), Palmas(TO), Buritis(MG), Itapetininga(SP) e Barretos(SP) – com exceção da cidade mineira, que possui apenas um subprojeto de educação física, todas as demais possuem apenas o subprojeto de geografia. No total dos 2.997 subprojetos aprovados no Edital 61/2013, 76 deles são de cursos à distância, dos quais sete subprojetos pertencem às IES privadas (Universidade Luterana do Brasil; Universidade Metodista de São Paulo; Universidade de Ribeirão Preto; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Centro Universitário Internacional; Universidade do Sul de Santa Catarina e Universidade de Uberaba). Dos demais subprojetos na modalidade

à distância, 63 pertencem a universidades públicas federais e apenas seis a universidades públicas estaduais.[16]

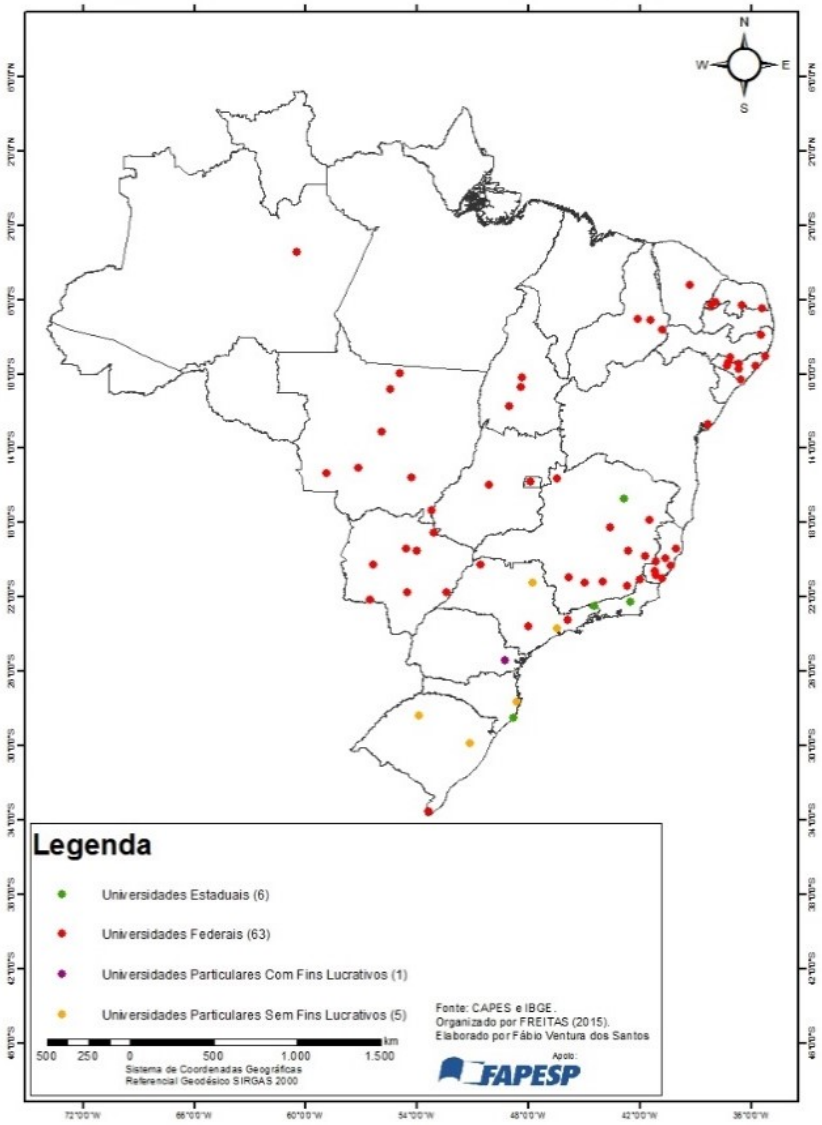
No caso das IES privadas, não encontramos dados oficiais para analisar a EaD neste âmbito. Nas IES privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos, o financiamento do programa só permite que sejam concedidas as bolsas de coordenadores, supervisores e licenciandos. Os demais custos do programa, como orçamento para custeio de materiais, são de responsabilidade da instituição. Não há repasse de verba da CAPES em nenhuma outra circunstância. Cada aluno custa, para a universidade privada, em torno de R$750,00, e, portanto, manter o programa em funcionamento, com o devido apoio da gestão, é um processo de luta constante. Tais características obedecem a uma das condições para que o PIBID possa fazer parte de uma IES privada, em que os bolsistas sejam prioritariamente alunos do Prouni e do FIES, possibilitando outras vias para estas universidades se beneficiarem da presença do programa.

[16] FURG, IFAL, IFCE, IFES, IFPE, IFRN, UDESC, UERJ, UFAL, UFAM, UFBA, UFGD, UFJF, UFLA; UFMS, UFMT, UFPI, UFRN, UFSCar, UFT, UFVJM, UnB, UNEMAT, Unimontes e UNIRIO.

Mapa 4: PIBID em cursos presenciais no Brasil



Mapa 5: Distribuição do PIBID EAD no Brasil



Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

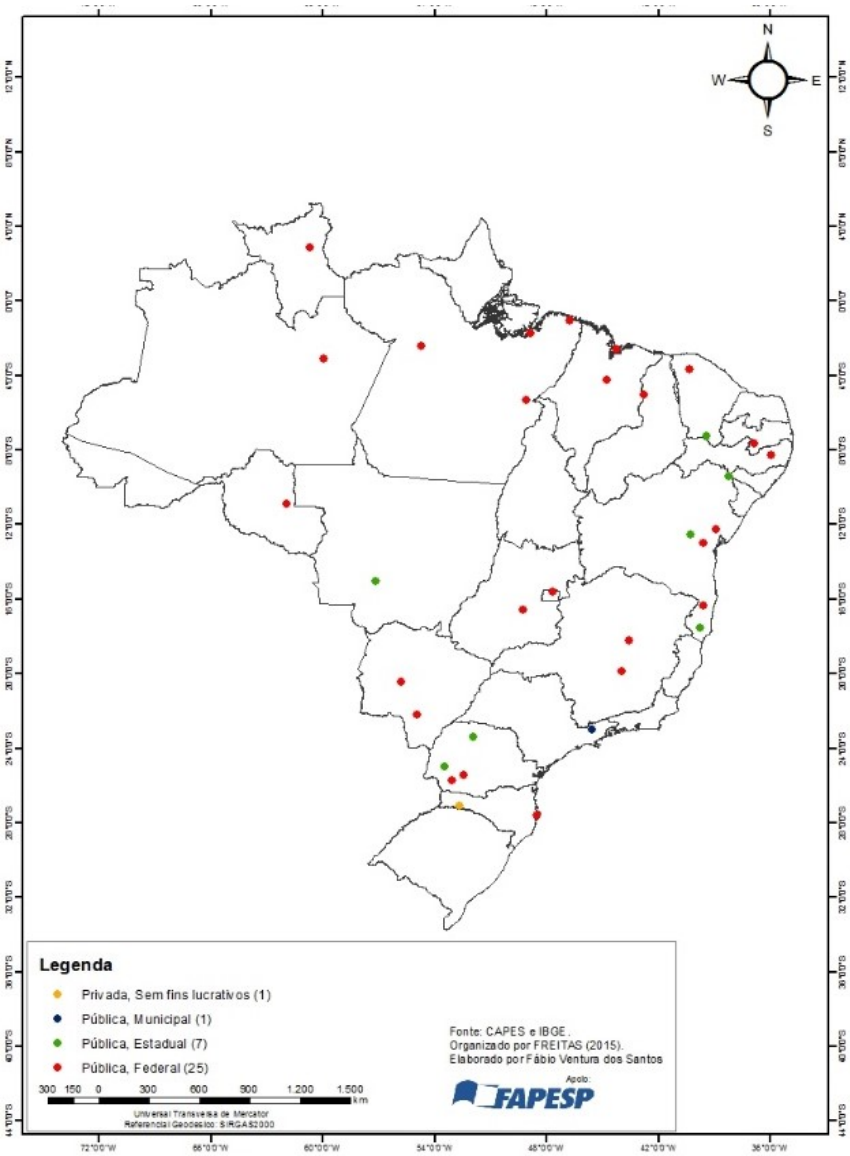
O PIBID Diversidade pode ser considerado uma modalidade do programa que atende às licenciaturas em Educação no Campo e Educação Indígena, registradas e aprovadas pelo Sistema de Educação Continuada à Distância (SECAD) no âmbito

dos programas Procampo e Prolind.[17] Coadunando-se aos objetivos gerais do PIBID, esta modalidade deve "(...) levar em consideração as especificidades da formação para a diversidade e das escolas situadas em comunidades indígenas e do campo" (BRASIL, 2010, p. 3).

O nome PIBID Diversidade destaca as modalidades de ensino que, por anos, foram marginalizadas pelas políticas públicas, quase que exclusivamente idealizadas para a educação formal regular. A importância deste programa se dá pela diversidade de tais modalidades da educação básica que compõem cada um dos subprojetos, representando experiências ricas em formação política, social, econômica e humana de alunos de licenciatura. O Mapa 6 apresenta a distribuição dos 29 projetos institucionais que contêm o PIBID Diversidade. Deste total, 22 projetos estão estabelecidos em universidades federais, cinco em universidades estaduais, um em universidade municipal e um em universidade sem fins lucrativos.

[17] Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

Mapa 6: O PIBID Diversidade distribuído pelas universidades do país

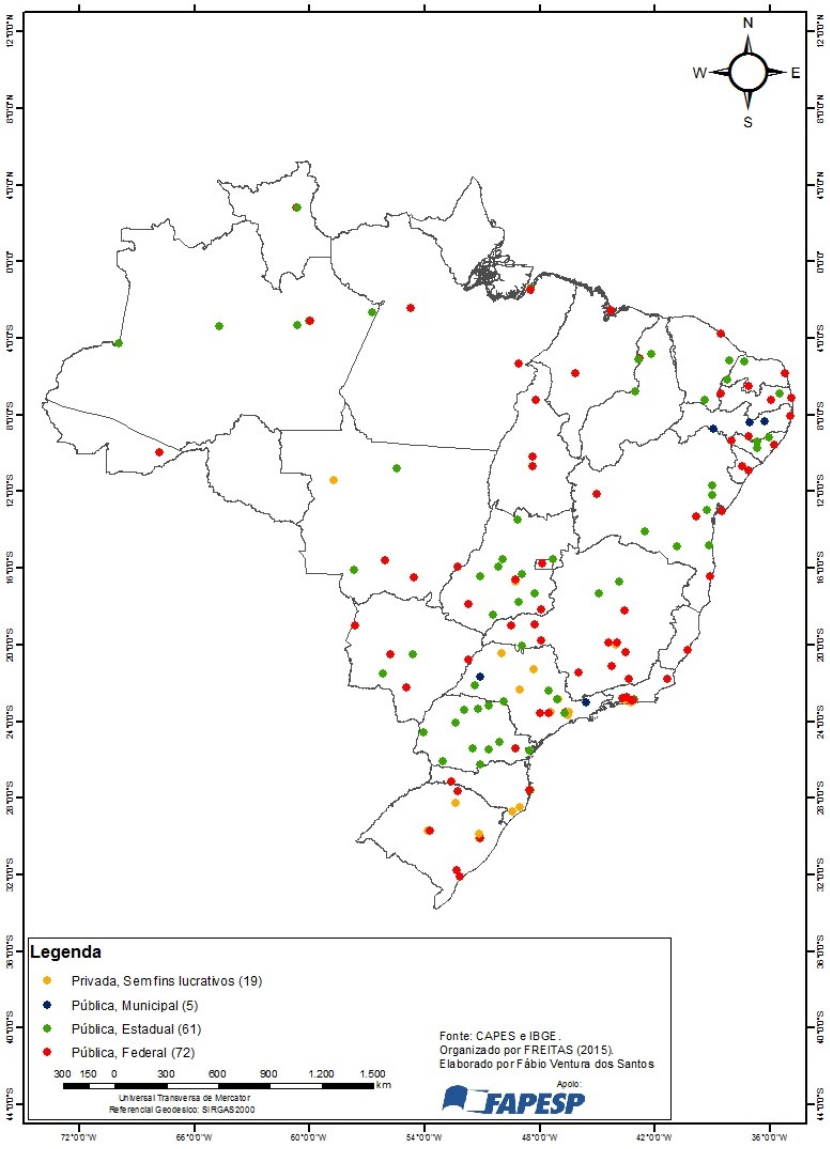


Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

A territorialização do PIBID Geografia no Brasil e no estado de São Paulo

O Mapa 7 nos mostra onde os subprojetos de geografia estão localizados no país. Assim como os mapas anteriores, os dados foram diferenciados pelas esferas e categorias administrativas. As universidades federais contêm 71 subprojetos de geografia, as universidades estaduais contêm 61 subprojetos, as universidades municipais contêm cinco subprojetos e as universidades privadas sem fins lucrativos contêm 19 subprojetos de geografia. Foram incluídos os cursos presenciais e à distância, nos mapeamentos a seguir.

Mapa 7: Distribuição dos subprojetos de geografia no Brasil

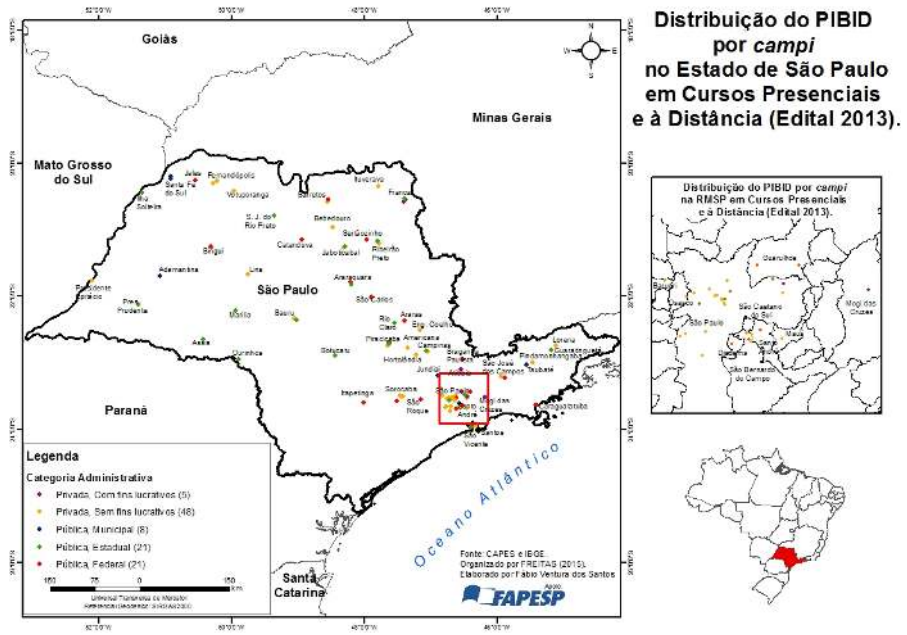


Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

Escolhemos o estado de São Paulo para contextualizar o lugar de onde parte nossa pesquisa, buscando compreender a

mesma lógica espacial do programa em território nacional. O Mapa 8 demonstra a distribuição dos projetos institucionais neste estado, por todas as áreas contempladas, levando em consideração todos os *campi* das IES.

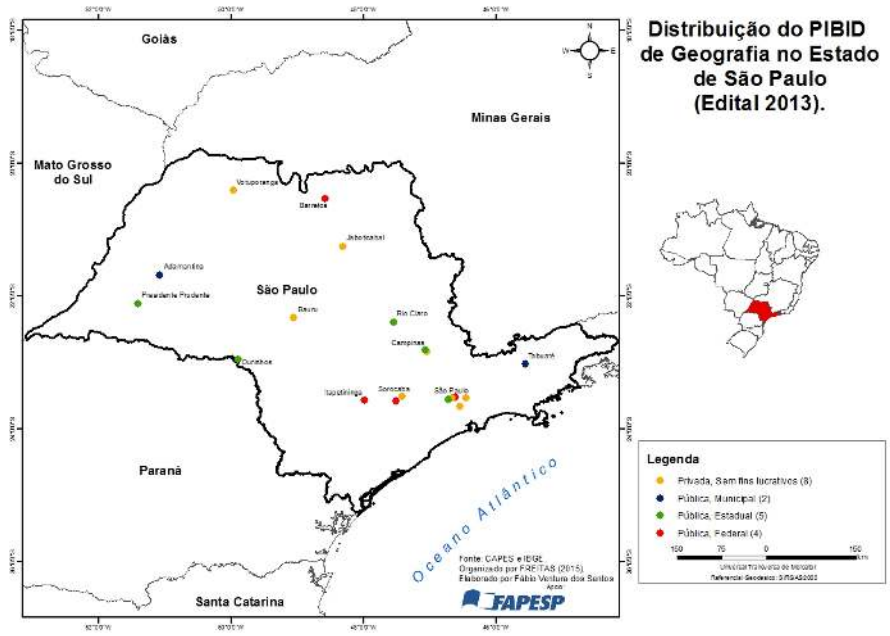
Mapa 8: Distribuição do PIBID no estado de São Paulo



Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

Os subprojetos de geografia, no estado de São Paulo, estão distribuídos por *campi*, e, assim como nos demais estados e regiões brasileiras, o Mapa 8 demonstra as áreas de concentração das universidades. No Mapa 9, estão presentes 19 subprojetos de geografia, podendo-se perceber a prevalência das IES privadas.

Mapa 9: Distribuição do PIBID Geografia no estado de São Paulo



Fonte: Brasil, 2013. Elaboração: Freitas, 2016.

Considerações finais

A expansão do PIBID tornou-se um fenômeno espacial visualmente expressivo, no território brasileiro. Associado a outras políticas públicas para o ensino superior, como o Reuni e o Prouni, possibilitou o aumento na formação de professores, garantindo que, cada vez mais, jovens professores concluam seus cursos de licenciatura. As bolsas de iniciação à docência são um fomento de incentivo à permanência na universidade desses estudantes, que, em muitos casos, deixam de trabalhar em empregos formais e informais para se dedicarem ao curso, graças ao PIBID. Além de constituir uma política de permanência nos cursos de licenciatura, pesquisas recentes realizadas pela Fundação Carlos Chagas e pela

Unesco avaliando o PIBID evidenciam, sobretudo, a qualidade do programa na formação dos futuros professores por se tratar de uma proposta apoiada na práxis, em que saberes escolares e acadêmicos não caminham em sentidos opostos, mas convergentes e de forma crítica e reflexiva.

O corte financeiro que a CAPES/MEC sofreu, em 2015, atingiu o financiamento do programa previsto no Edital 61/2013. Ao final do mesmo semestre, a coordenação geral da Diretoria de Educação Básica (DEB), num ato político e honesto com os participantes do programa, antecipou, por meio de uma carta aberta assinada pelo então coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério, a informação de que o programa seria extinto no meio do ano. Isto produziu imediata mobilização nacional de bolsistas, coordenadores, supervisores e escolas parceiras liderados pelo ForPIBID,[18] conseguindo manter o programa ativo até o fim do primeiro semestre de 2016. Tal movimento, no entanto, não foi suficiente para deter os cortes seguintes. A cúpula da coordenação da DEB foi totalmente substituída, e a nova diretoria declarou, por meio de comunicados aos coordenadores institucionais, que as bolsas seriam pagas com o recurso financeiro referente ao custeio de atividades extras dos subprojetos que não teria sido usado no ano de 2014.

No início de 2016, o MEC circulou uma nota oficial com os novos cortes ao programa. Os bolsistas (cerca de 45.000 alunos de licenciatura) que estivessem no programa há mais de 24 meses seriam excluídos. Esta determinação enxugaria ainda mais os subprojetos, a ponto de muitos se tornarem inviáveis de serem mantidos, desligando 3.000 escolas públicas e quase 3.000

[18] Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID.

professores supervisores. Novamente, um grande apoio nas redes sociais gerou força ao ForPIBID e aos demais apoiadores do programa (nos sistemas executivos e legislativos de federação) para que fossem recebidos pelo MEC e negociassem as novas mudanças. Alegando, mais uma vez, sobre a necessidade de reformulação do programa, o MEC decidiu por não fazer o corte total no mês de abril, como estipulara anteriormente, mas manteve as bolsas suspensas, o que implicou no não pagamento destas.

Os cortes, cancelamentos e suspensões que o MEC promoveu implicam na descaracterização do programa. Alterando o número de bolsistas de iniciação á docência, o número de escolas participantes e de professores supervisores também é modificado, assim, outros sujeitos saem lesados, impossibilitando um dos princípios básicos do programa, que é a interação dialética entre escola e universidade no processo de formação de professores.

Do ponto de vista do ciclo de políticas, o contexto da prática (representado no panorama acima, por bolsistas, coordenadores e supervisores) enfatiza os processos micropolíticos, enunciando a necessidade de maior articulação entre processos micros e macros na política educacional brasileira. A recontextualização do programa na prática destaca os processos de resistência e subterfúgios presentes nas relações entre o micro e o macro, influenciando diretamente nas ações do contexto de produção do programa.

Ainda no contexto das práticas do ciclo de políticas, as universidades que possuem baixos orçamentos sofrerão impactos severos no que tange à permanência dos alunos nos cursos de graduação e na qualidade da formação destes futuros docentes. Se

o programa for extinto ou se intensificarem os cortes de bolsas de iniciação à docência, muitos dos alunos contemplados necessitarão retornar ao mercado de trabalho e conciliar outras atividades remuneradas com a graduação, afetando diretamente a qualidade de sua formação docente e o desempenho acadêmico ou, ainda, reforçando o movimento de evasão dos cursos de licenciatura frente à desvalorização da profissão docente. Outro impacto importante, no contexto da prática, diz respeito às economias locais, ou seja, trata-se também de contexto de práticas espaciais, sobretudo em pequenas cidades que receberam campus de universidades públicas federais no programa Reuni, em que parte significativa dos seus alunos é de cursos de licenciatura e de bolsistas de iniciação à docência do PIBID, pois, ainda que a bolsa seja de valor baixo (R$400,00), no seu montante, é capaz de dinamizar as economias locais, sobretudo no que diz respeito aos circuitos inferiores da economia local e diretamente associadas às necessidades básicas. Trata-se, assim, de uma política pública de educação do ensino superior que também tem grande impacto local.

A concentração de bolsistas em IES públicas, em comparação com as privadas, também é um dado relevante. O mapeamento revela, numa análise territorial, que a presença e a concentração entre as instituições juridicamente diferenciadas (públicas e privadas) são reflexos das políticas e da seletividade espacial características do processo de formação territorial brasileira. Por mais que os contextos de influência e de produção resultem em políticas públicas de valorização da formação docente, vão encontrar, no contexto da prática – ou seja, no espaçotempo em que estas políticas efetivamente vão se realizar (as instituições de ensino superior) –, as condições adversas de receptividade e de

fomento. Enquanto, nas instituições públicas, os recursos da União para o programa PIBID contemplam praticamente todos os seus custos (pagamentos de bolsas e verbas de custeio), e, em virtude disso, apresentam boa receptividade ao programa, nas instituições privadas (que precisam alocar recursos próprios para o custeio direto), a aderência ao programa encontra resistências.

O mapeamento dos programas PIBID nos possibilitou compreender que, quantitativamente, as regiões mais ricas do país continuam a formar mais professores do que as mais pobres em virtude da maior concentração de instituições privadas e maior quantidade de alunos matriculados em seus cursos de licenciatura. Todavia, no que diz respeito ao acesso às políticas públicas de formação de professores, o mapeamento do PIBID nos revelou forte resistência das instituições privadas localizadas nessas regiões em aderir ao programa – logo, resistência em valorizar e fomentar a formação docente e estabelecer um novo pacto entre a formação inicial e continuada de professores pela práxis que o programa possibilita. No contexto da prática do ciclo de política, no que diz respeito ao programa PIBID, ainda encontramos, muito forte, o conflito entre capital *versus* trabalho revelado em políticas de formação docente.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Resolução CNE/CP, 01/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília:

MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Lei Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007(a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

_____, Ministério da Educação/MEC. Edital MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007(b).

_____, Ministério da Educação/MEC. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.* Brasília. 2007(c). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf

_____. _____. Edital conjunto Nº 002/2010 PIBID Diversidade. Brasília: MEC/CAPES/SECAD, 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/editais-e-selecoes

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013(a). Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/relatorios-e-dados

_____. Presidência da República, Casa Civil. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: 2013(b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação superior – graduação*. Brasil: Inep, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.* London: Routledge, 1992.

ESTEVES, João Manuel. *O mal-estar docente.* Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

FIORI, Vivian. *As condições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação*. Tese apresentada ao Departamento de Geografia. FFLCH/USP, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. "Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)". In: *Textos FCC*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FREITAS, Anniele S. F. de. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como tempoespaço de formação do professor pesquisador*. Monografia de especialização. UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

_____. "A formação inicial de professores de geografia nos Encontros Nacionais de Pós-Graduação em Geografia". In: *XI Encontro Nacional da ANPEGE: a diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação.* Presidente Prudente: UFGD Editora: 2015.

_____. *Formar professores pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBID de Geografia da Unicamp.* Dissertação de mestrado. Unicamp: Campinas, 2016.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de Afonso. *Políticas de docentes no Brasil: um estado da arte*. Unesco, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização.* São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. "Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo". In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, p. 248-282, 2011.

MAINARDES, Jefferson. "Abordagem do clico de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MATEUS, Elaine. "Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 13, n. 4, Belo Horizonte, oct./dec. 2013 Epub dec 20, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. "Políticas de inserción a la docencia: el establón perdido al puente para desarrollo profesional docente". In: *Workshop Internacional Las Políticas de Inserción de los Nuevos Maestros en la Profesión Docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano.* Bogotá, p. 1-35, 2006.

OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and reitaining effective teachers*. OCDE, 2005.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. "A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso". In: *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan/abr, 2011.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro.* Brasília: ABMES, 2001.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. "Organização de Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional da Educação". In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, Centro de Estudos Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 769-788, jul./set. 2010.

O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

GEOGRAPHY TEXTBOOK FOR INITIAL SERIES OF BASIC EDUCATION AND TEACHER'S FORMATIVE PROCESSES IN BRAZIL

EL LIBRO DIDÁCTICO DE GEOGRAFÍA PARA LAS SERIES INICIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Seção Local Presidente Prudente/Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral. Rua Uniflor, n. 114, apto 501. Balneário Caiobá, Matinhos/PR. CEP 83260-000. E-mail: angela.katuta@gmail.com

SIMONE CONCEIÇÃO PEREIRA DEÁK

Secretaria Municipal de Educação – Presidente Prudente/SP. Rua Antônio Cardoso de Oliveira, n. 461. Residencial Maré Mansa, Presidente Prudente/SP. CEP 19028-045. E-mail: sideak@gmail.com

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: Neste artigo, apresentamos um histórico do livro didático e as relações de sujeição dos docentes das séries iniciais com este recurso, vinculando-as à formação que recebem e às políticas voltadas à disseminação do seu uso. Demonstramos que a fragmentação do objeto e da razão está no cerne da identidade da polivalência do professor do referido nível de ensino, e se expressa nas políticas voltadas à sua formação, na elaboração dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, na política nacional de livros didáticos, em sua produção e, consequentemente, na indicação destes últimos e sua utilização, demonstrando a necessidade de ruptura com a razão fragmentária nos diversos âmbitos do ensino. Refletimos sobre os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais e o livro didático de geografia, que não dialogam entre si, o que reforça a manutenção de uma prática pedagógica docente e formação discente fragmentárias. Apontamos, enfim, para a necessidade de políticas educacionais de formação de professores das séries iniciais voltadas à contraposição dos fundamentos da razão moderna ocidental, o que implica em uma formação e produção livresca fundadas na dúvida do sujeito e não no "corte do objeto" que fundamenta o "corte da razão" e as práticas disciplinares do professor polivalente.

Palavras-chave: livros didáticos, séries iniciais, formação de professores, políticas, ação docente.

Abstract: In this article, we present a textbook history and the subjection relations of the early grades teachers to this resource linking these to the formation they receive and to the policies for textbook dissemination and use. Then, we show that the fragmentation of the object and reason is at the heart of the identity of teacher's multifunctionality in that level of education, expressed in the policies related to their formative processes, to the preparation of the National Curriculum Standards, to the national policy of textbooks, in their production and, consequently, the indication of the latter and their use, demonstrating the need to break with the fragmentary reasoning in the different areas of education. Next, we reflect on the similarities and differences between the curriculum of the initial series and the geography textbook which do not interact with each other, what reinforces the maintenance of a fragmental teaching pedagogical practice and student formation. We end pointing to the need for educational policies for early grade teacher formative processes aimed at the contrast of the foundations of modern Western reason. This implies a training and bookish production founded in the doubt of the subject and not the "object cut" that underlies the "reason cut" and the disciplinary practices of the polyvalent teacher.

Keywords: textbooks, early grades, teacher formative processes, politics, teaching activities.

Resumen: En este artículo, presentamos un histórico del libro didáctico y las relaciones de sujeción de los docentes de las series iniciales con este recurso vinculándola a la formación que recibe y las políticas enfocadas a la diseminación de su utilización. A continuación, se muestra que la fragmentación del objeto y de la razón está en el corazón de la identidad de la multifuncionalidad del profesor de ese nivel de enseñanza, expresado en las políticas de su formación, la preparación de los Parámetros Curriculares Nacionales, la política nacional de libros de didácticos, en la producción y, en consecuencia, la indicación de estos últimos y su uso, lo que demuestra la necesidad de romper con la razón fragmentaria en las diferentes áreas de la enseñanza. Enseguida, se reflexiona sobre los encuentros y desencuentros entre el plan de estudios de las series iniciales y el libro didáctico de geografía que no interactúan entre sí, lo que refuerza el mantenimiento de una práctica pedagógica docente y formación discente fragmentaria. Terminamos señalando la necesidad de que las políticas educativas de formación de profesores de las series iniciales centrado en la contraposición de los fundamentos de la razón occidental moderna. Lo que implica una formación y producción libresca fundadas en la duda del sujeto y no el "objeto cortado" que subyace en el "corte de la razón" y las prácticas disciplinarias del profesor polivalente.

Palabras clave: libros didácticos, series iniciales, formación de profesores, políticas, actividades de enseñanza.

Os livros didáticos para as séries iniciais, as políticas e a ação docente

O livro didático não é uma invenção do século XX. Sua existência remonta ao século XVII, época de surgimento da didática moderna, cujo marco é Jan Amos Komenský ou Comenius. Datam deste período as relações que os docentes estabeleceram com esse recurso didático. Isto ocorreu na Europa, quando surgiram os primeiros materiais impressos destinados à aprendizagem e à formação laicas. Anteriormente, nas escolas dominicais, que também ensinavam a ler e a escrever, utilizava-se a Bíblia como material instrucional. A escola laica, na Europa, bem como os métodos e materiais de ensino, foram desentranhados das igrejas cristãs.

A invenção da imprensa por Johann Gutemberg, por volta de 1450, foi uma das condições materiais para que esse material existisse. Entendemos, nesse sentido, que o livro didático é um material didático-pedagógico para os alunos, professores e instituições educacionais. Para as editoras, este material é identificado, predominantemente, como mercadoria. Já os autores têm uma relação ambígua com ele, pois se constitui em material didático-pedagógico e em mercadoria. Inicialmente, não havia textos voltados para alunos em idade escolar, pois, mesmo na educação infantil, utilizavam-se aqueles também direcionados a adultos. Posteriormente, com o reconhecimento social da infância como uma fase distinta da adulta, somada à elaboração de saberes sobre o ofício de ensinar, inicia-se a produção didática voltada ao público em questão.

No século XVIII, com o advento da Revolução Francesa e a consolidação da educação pública laica, a ideia de "ensinar a todos como se fossem um só", desconsiderando e desrespeitando as diferenças e identidades dos sujeitos, expressava a direção e o significado do processo de democratização burguesa da educação pública, sob a égide do Estado Nacional.

Dessa maneira, a padronização dos sujeitos era um dos objetivos a serem alcançados, no processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância do livro didático como instrumento de disseminação da língua vernácula, da habilidade de realizar operações matemáticas básicas e de um conjunto de *habitus* comuns voltados ao fortalecimento tanto da economia capitalista quanto da ideia de Estado-nação, fundamento territorial do capital. Já nesta época, a prática pedagógica do professor estava subordinada aos manuais escolares, ou seja, à opção pedagógica dos autores, tanto no que se referia à escolha dos temas a serem estudados, quanto em sua sequência, forma de abordagem e avaliação.

Segundo Bourdieu, o *habitus* refere-se ao

> [...] senso prático [...] um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O habitus é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação (BOURDIEU, 1997, p. 42).

A escola foi (e tem sido até hoje) uma das instituições mais eficientes na disseminação do *habitus* voltado ao fortalecimento das relações capitalistas de produção. Embora, atualmente, nela sempre tenham existido iniciativas de construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos, entendemos que ainda predomina o fenômeno que Frigotto denominou de "produtividade da escola improdutiva":

> A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao

> capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 1993, p. 224).

Assim, com o processo de democratização quantitativa da escola, ocorre a dualização de redes, ou seja, a criação de instituições educacionais voltadas para a formação das elites, separadas daquelas destinadas à classe trabalhadora, que, em função de um conjunto de elementos, tem se caracterizado como improdutiva. O livro didático das séries iniciais, como instrumento voltado ao processo de ensino e aprendizagem, também pode auxiliar no recrudescimento das contradições sociais na medida em que veicula mensagens de aparente neutralidade que, em geral, não são retrabalhadas pelo professor.

A despeito de ter sido criado no século XVII, foi só a partir do século XIX que o volume de obras didáticas aumentou, como afirmou Schäffer:

> Este fato estaria vinculado ao maior número de conhecimentos, à divisão e sistematização das ciências, à crescente discussão sobre técnicas de ensino e teorias de aprendizagem, mas, sobretudo, à necessidade que se impunha à expansão capitalista de preparo dos recursos humanos através de treinamento técnico, militar e industrial. Difunde-se, no mundo ocidental, a utilização de livros complementares aos textos bíblicos entre os alunos de classes mais abastadas. Até então, a Bíblia era a obra mais vendida para o ensino, e também a mais barata. A prática dos exames públicos, em especial a partir do início do século 20, condicionou o uso do livro didático entre toda a população estudantil, nivelando o ensino (SCHÄFFER, 2003, p. 137).

Na medida em que o professor ia se profissionalizando, ou seja, tendo acesso a cursos específicos de formação profissional, também ocorria a ampliação da produção e da distribuição de obras didáticas. Dessa maneira, o aumento da produção de livros didáticos e a criação e ampliação de cursos de formação docente eram orquestrados pelo mesmo movimento que valorizava as escolas laicas, bem como todos os elementos que a ela se ligavam, como instituições imprescindíveis ao desenvolvimento capitalista.

Foi neste movimento que o livro didático acabou por ser utilizado em todos os países como instrumento de homogeneização e padronização de entendimentos de mundo e de *habitus*. Isto porque passou a transmitir conhecimentos e informações que tendem a homogeneizar as formas de pensamento das pessoas, possibilitando a constituição de uma unidade dos alunos em torno da visão de mundo hegemônica de uma época. Dessa forma, este instrumento tem servido para a (re)produção do capital. Este fato ocorre na medida em que a prática docente não consegue romper com o conjunto de conteúdos, ideias e valores que estão colocados nos manuais didáticos. Tais processos indicam que, historicamente, o professor tem sido refém do livro didático, por meio de uma série de mecanismos criados pelos sistemas de ensino.

No Brasil, somente a partir de 1937, a política para o livro didático passou a ter maior relevância, fruto do movimento modernista e nacionalista desencadeado após os anos de 1920, sendo concretizado pelo Estado Novo.

Um marco da política pública de Estado voltada ao livro didático foi a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Logo em seguida, em 1938, criou-se o Decreto-Lei Nº 1006/38, instituindo a Comissão Nacional do Livro Didático, que deliberava sobre as condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Schäffer (2003, p. 138) fez considerações a esse processo, afirmando que, naquele momento, "implantou-se, oficialmente, o controle político-ideológico" do livro didático.

Em 1945, a partir do Decreto-Lei Nº 8460, a Comissão Nacional do Livro Didático teve suas funções redimensionadas, centralizando na esfera federal o poder de legislar sobre o livro didático. O Estado passou a controlar todo o processo de adoção de livros nas instituições de ensino, no território nacional. Posteriormente, estas funções foram sendo descentralizadas com a

criação, em alguns estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático. Verificam-se, neste período, a falta de autonomia docente no processo de adoção e uso dos livros didáticos e o controle deste material pelo Estado, fato que explicita a sua relevância política e a cultura de subalternização historicamente construída pelo Estado brasileiro.

A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), criada em 1967, tinha como finalidade básica a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares, mas não possuía autonomia administrativa e nem financeira para o desempenho de tal tarefa. Em 1976, a FENAME sofreu alterações em sua estrutura, e a ela delegou-se a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas. Segundo Höfling (2000, s.p.), este processo "[...] levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas." Veja-se, neste momento, o Estado ditatorial auxiliando na reprodução do capital e, por meio da distribuição gratuita de livros, atuando na construção de um imaginário social pouco politizado, porque fundado no conjunto de ideologias deste Estado (entre as quais se pode citar a valorização do nacional-desenvolvimentismo).

Em abril de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que absorveu os programas da FENAME e do Instituto Nacional de Assistência ao Estudante (INAE), ambos vinculados ao MEC. Nesse mesmo ano, o Programa do Livro Didático (PLID) foi incorporado à FAE. Ao longo de todo esse período, a relação do professor e do livro didático praticamente se manteve inalterada. Em outras palavras, a adoção do livro didático pelo professor, bem como o seu uso, estavam vinculados às políticas que o Estado brasileiro estabelecia em relação aos mesmos. As críticas à qualidade desse material e às políticas estabelecidas para seu acesso e distribuição eram relativamente

recentes, e, via de regra, elaboradas por pesquisadores do ensino superior.

Em agosto de 1985, pelo Decreto-Lei Nº 91.542/85, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Financiado com recursos do salário-educação, tinha como função distribuir gratuitamente livros escolares aos estudantes matriculados no ensino fundamental das escolas públicas. No contexto deste programa, também se realizavam a análise, a seleção e a indicação do livro didático. A primeira e a segunda tarefas ficavam a cargo de uma comissão designada pelo MEC (em geral, composta predominantemente de pesquisadores e docentes ligados ao ensino superior), enquanto a terceira tarefa era de atribuição exclusiva do professor que atuava no ensino básico. Verifica-se, neste formato avaliativo, uma divisão intelectual do trabalho um tanto quanto perniciosa, porque alijava o professor do ensino básico do processo de avaliação e seleção dos livros com os quais iria trabalhar, o que contribuiu ainda mais para sua fragilização quanto à avaliação e uso desse material.

No momento da criação do PNLD, houve a priorização na distribuição de livros de Comunicação e Expressão e de Matemática, componentes considerados essenciais no ensino das séries iniciais. Esta prioridade expressava o entendimento, ainda bastante fortalecido, de que as séries iniciais do ensino fundamental deveriam estar voltadas para a aprendizagem do vernáculo e das operações matemáticas básicas. Os outros componentes do conhecimento eram compreendidos como acessórios.

Verifica-se, no processo descrito, uma inversão de foco, em que o instrumental acabou ganhando centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Esvaziou-se de significados o processo de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática,[1] isto porque,

[1] Esclarecemos que não estamos colocando em segundo plano a linguagem escrita e a matemática. Estas são linguagens imprescindíveis para a construção da

via de regra, os conteúdos presentes nestas disciplinas eram eleitos aleatoriamente, o que expressava uma falta de preocupação com o foco primordial em que deveria estar assentada a escola: o entendimento da realidade a partir das diferentes espaço-temporalidades. Eis uma das mais fortes expressões da fragmentação do objeto e da razão, problema que abordaremos mais adiante.

Foi a partir da implantação do PNLD que os professores das escolas públicas passaram a ter um contato mais intenso com os livros didáticos. Anteriormente, em função do nível socioeconômico da clientela, muitos professores deixavam de adotar o material ora em foco. Por isso, cabe localizá-lo no contexto geral da política educacional brasileira hodierna, pois verificaremos que a atual relação do docente com o livro didático está fortemente correlacionada com as formas altamente hierarquizadas com que foram institucionalizados sua adoção e uso, ao longo das sucessivas políticas educacionais brasileiras. Por isso, não houve a ampliação da capacidade de o profissional trabalhar com este material de maneira mais autônoma. Nesse sentido, Silva afirmou:

> Costumo lembrar que o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o *marketing* das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro "didático": comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é

autonomia intelectual do sujeito em nossa sociedade, contudo, são instrumentais cuja aprendizagem deveria estar ligada ao entendimento do real a partir das espaço-temporalidades.

> assim mesmo (e somente assim) que se aprende (SILVA, 1996, p. 11).

Dessa maneira, verifica-se que a adoção do livro didático tem dependido muito mais das políticas educacionais do que da decisão docente. Concorrem, para este atual estado de coisas, a própria atitude do docente frente a essas políticas e a forte presença das editoras nos processos decisórios em relação ao uso desse material didático que, historicamente, tem sido o condutor do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Some-se a isto a inexistência de programas que subsidiem o professor para a avaliação e o uso desse recurso didático. Infelizmente, a forte hierarquização do processo de avaliação do livro didático acaba solapando ainda mais a capacidade de o professor avaliar o material com o qual trabalha cotidianamente.

Sobre o dever do Estado e o acesso a direitos que garantem a permanência do aluno da escola pública na educação fundamental, encontramos a seguinte redação no Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII - atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96, em consonância com a Constituição de 1988, reafirmou a obrigatoriedade da oferta das referidas condições no ensino fundamental (entendido como gratuito e obrigatório, e considerado como dever do Estado e, prioritariamente do município). Assim, verifica-se que, em relação às legislações anteriores, houve um avanço no que diz respeito ao fornecimento, por parte do governo federal e dos municípios, de material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde. Tais instrumentos, de certa forma, garantem a permanência do aluno na escola, ainda que o transporte fortaleça os movimentos de cessação e fechamento das escolas do campo.

O PNLD é uma das expressões do cumprimento do dever do Estado no que diz respeito ao fornecimento de material didático-pedagógico, como afirmou Höfling:

> A distribuição gratuita de livro didático tradicionalmente vem sendo entendida como uma das funções do Estado no que se refere ao fornecimento do material didático-pedagógico. Mesmo que seja possível uma interpretação mais elástica em relação a essa obrigatoriedade, o próprio governo considera seu empenho na compra e distribuição gratuita de livros às escolas, como tarefa essencial no atendimento à população escolar. O PNLD é sistematicamente mencionado, e até mesmo politicamente usado, para referendar o nomeado "sucesso" da política educacional brasileira. É um programa de proporções gigantescas, envolvendo em seu planejamento e implementação questões também gigantescas. Para a otimização do PNLD, a descentralização de sua execução tem sido colocada como meta fundamental (HÖFLING, 2000, s.p.).

Como indicado por Höfling, o PNLD é considerado, pelas esferas governamentais, uma das ações que viabilizam a implementação da política educacional brasileira, além de ser um dos programas-vitrine dos vários governos. Por isso, a descentralização constitui-se em uma das metas a ser atingida pelos diferentes níveis de execução da política educacional como um todo. A consecução desta meta é vista como um indicativo de maior eficiência, qualidade e equidade, no processo de implementação da política educacional. A descentralização é também considerada como expressão da democratização social entre os diferentes setores sociais e as regiões brasileiras, na articulação com a política educacional central.

Atualmente, o PNLD tem funcionado de forma centralizada, com fornecimento do livro didático pelo Estado a partir da avaliação de uma equipe composta majoritariamente de professores universitários e alguns professores da educação básica. Nas séries iniciais do ensino fundamental, houve a ampliação da distribuição de livros dos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história.

A despeito do que vimos afirmando sobre o livro didático, é importante esclarecer que não o estamos demonizando. Pelo contrário, especificamente nas séries iniciais, uma das positividades do PNLD reside na ampliação do acesso do aluno da escola pública a livros, ainda que didáticos. Além disso, uma quantidade maior de componentes curriculares está sendo atendida. Contudo, é importante salientar que este programa, como outros, não se preocupou com a qualificação do corpo docente para usar este material. Assim, a despeito da ampliação da quantidade de livros com os quais vai trabalhar, a histórica relação de subserviência do professor com o livro didático foi mantida. Ainda se verifica que

> [...] à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos. Essa história começa a ser assim no início da década de 70: a ideologia tecnicista sedimentou a crença de que os "bons" didáticos, os módulos certinhos, os *alphas* e as *betas*, as receitas curtas e bem ilustradas, os manuais à Disney etc. seriam capazes – por si só – de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos. Quer dizer: à expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério correspondeu um aumento gigantesco nas esferas da produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros e manuais didáticos pelo país (SILVA, 1996, p. 11).

Dessa maneira, poder-se-ia afirmar que a ampliação do acesso ao livro didático não se desdobrou numa melhor qualidade de ensino, tendo em vista que a crença tecnicista não se realizou. A questão da formação docente tem sido historicamente relegada a um segundo plano – o que torna os professores, em sua grande maioria, reféns dos livros didáticos. Eis o desafio ainda a ser enfrentado.

A trajetória de quase imutabilidade da relação subserviente do professor com o livro didático, somada à permanência da fragmentação no tratamento do conhecimento escolar no âmbito da sala de aula, dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs) e, sobretudo, dos manuais didáticos, remetem à discussão dos fundamentos epistemológicos nos quais a sua formação polivalente está fundada. Partimos do pressuposto de que uma transformação de cunho epistemológico se faz necessária para colocar sob outras bases curriculares a formação polivalente e, consequentemente, o trabalho em sala de aula, a formação docente, a produção de propostas pedagógicas e de livros didáticos. Este é o foco do tópico que segue.

A fragmentação da razão e do objeto e a polivalência docente

A formação docente, como a conhecemos atualmente, tem seu surgimento ligado à institucionalização da instrução pelos Estados nacionais, que, por meio da escola básica moderna, passaram a disseminar as ideias liberais secularizadas. Do ponto de vista territorial, os primeiros cursos de formação de professores possuíam suas territorialidades ligadas à fundação das escolas primárias, bem como à promulgação de leis estatais que as institucionalizaram. Alemanha[2] e França[3] foram os primeiros Estados nacionais em que essas iniciativas ocorreram. Em geral, foi no contexto das demandas por mestres do ensino básico (em processo de institucionalização ou já institucionalizado) que ocorreu a constituição socioterritorial dos cursos de formação de professores.

Não por acaso, a formação dos Estados nacionais, a institucionalização das escolas modernas, com a consequente

[2] Em 1763, a publicação do *Regulamento geral nacional escolar*, por Frederico II, assegurava obrigatoriedade escolar para crianças entre cinco e catorze anos de idade e tornava obrigatória a preparação de mestres. Somado a isso, determinou-se que ninguém poderia ensinar sem título correspondente, criando seis escolas normais provinciais (LUZURIAGA, 1984, p. 152-153).

[3] Respectivamente, em 1794 e 1795, ocorreram a fundação da Escola Normal Nacional da França e a institucionalização da educação primária neste país. Tais acontecimentos ocorreram sob os auspícios da Revolução Francesa de 1789.

laicização do conhecimento, e a formação de professores ocorreram em uma mesma espaço-temporalidade. Esta, organicamente ligada ao fortalecimento do capital manufatureiro e à consequente transformação cultural dele decorrente, sendo a instauração da disciplina uma das funções mais eficientemente exercidas pelas instituições escolares, mesmo nos dias de hoje:

> A disciplina é a técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. [...] Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII [...] mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande processo de alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 1979, p. 105).

Somada à questão disciplinar da sociedade, então voltada ao trabalho manufatureiro e, posteriormente, ao fabril, temos também a construção e a disseminação de uma nova forma de perceber, apreender e compreender o mundo sendo ensinada nas escolas básicas:

> De Descartes a Galileu Galilei e a Isaac Newton, isto é, do Renascimento ao Iluminismo, vai sendo instituída a essência da modernidade. E em toda sua linha discursiva. O espaço-tempo cronométrico. A lei de valor universal. A objetividade de cunho natural. A realidade como coisa dada. A lei científica. A relação matemática apresentada como objetividade intrínseca aos fenômenos. A relação quantitativa – regular, constante e matemática – vista como uma lógica interna às próprias coisas. A relação que fornece a possibilidade, pelo seu conhecimento metódico, da intervenção controlada do homem sobre a natureza. A objetividade imanente ao fenômeno. A Física-matemática. Que também é Economia-matemática. A globalidade abarcante de todos os elos da vida, do cotidiano ao mundo do

> infinito. Um mundo homogêneo e único, do nível micro da manufatura ao nível macro do cosmos (MOREIRA, 1997, s.p.).

Tais compreensões foram disseminadas e naturalizadas[4] por meio da escola básica e de seus professores, que, ao ensinarem sobretudo os conhecimentos matemáticos e a língua vernácula, auxiliaram no processo de homogeneização dos povos e na consequente construção de uma noção de espaço-tempo fundada na métrica, condição para a consolidação do capital industrial. A aprendizagem da disciplina, da leitura, da escrita, do contar, da relação dos grupos humanos com o meio, estabelecida sob a égide do capital, unificava os diversos segmentos sociais em torno da concepção burguesa de mundo em processo de hegemonização. Não por acaso, ocorreu o processo de dualização[5] da rede escolar, quando as massas conquistaram o direito ao tempo-espaço da escola:[6]

> [...] Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (MANACORDA, 2002, p. 249).

Foi no contexto do processo de construção da razão moderna, durante o Renascimento e o Iluminismo, de eliminação do artesanato, de invenção da manufatura e da transformação desta em maquinofatura que ocorreu a territorialização do ensino básico e da formação docente. Esta razão, que doravante se erigia sob a égide da burguesia em ascensão e que era socializada nas

[4] Tornadas naturais como que compondo a ordem ou lógica natural das coisas.

[5] Processo de formação e territorialização de redes de ensino diferenciadas, uma voltada para a formação científica e acadêmica, destinada às elites, e outra voltada ao ensino técnico e profissional, ou seja, preparadora de mão de obra para as fábricas. Isto ocorreu porque a ciência foi e é um elemento fundamental na extração da mais valia relativa.

[6] Sobre esse assunto, ver Katuta (2004).

escolas do Estado, estava fundada em dois cortes epistemológicos concomitantes que, a nosso ver, produziram profundas marcas na formação dos professores e na consequente construção de suas identidades profissionais: 1) o "corte do objeto": este ocorre quando o sujeito, fundamentado na observação da diferencialidade dos fenômenos, recolhe fragmentos do interior da totalidade, transformando-os "[...] em seres em si, sem se dar conta (como já insistia Hegel, em sua *Fenomenologia*) que a própria linguagem usada para identificar "um" fenômeno já é identidade evocativa de um jogo de semelhantes" (SANTOS, 2002, p. 20); 2) o "corte da razão": "[...] trata-se da busca de resposta(s) a uma (ou mais) pergunta(s) dada(s), que tem proporcionado a possibilidade de criar-se um amplo conjunto de "estatutos" científicos denominados como ciências particulares" (SANTOS, 2002, p. 20).

Entendemos que o corte do objeto e da razão está no fundamento de um tipo de polivalência docente que se erige também como fragmentária – portanto, metafísica. Esta, além de enfatizar a aprendizagem dos conteúdos em si (de ciências, de geografia, história, matemática, língua portuguesa), sobretudo nas séries iniciais, está centrada na alfabetização da linguagem escrita e da matemática, como se este processo não possuísse correlação com as espaço-temporalidades vivenciadas pelos alunos.

Sobre o termo metafísica, é importante salientar que o estamos utilizando sob uma ótica lefebvriana. Para Lefebvre, trata-se daquele pensamento que separa o que é ligado, porque fundado no corte do objeto que fundamenta o corte da razão:

> [...] designaremos como "metafísicas" as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado. [...] A separação metafísica entre sujeito e objeto − que, ao mesmo tempo, coloca o problema e o torna insolúvel − reproduz e agrava, nas condições da consciência moderna, a separação imaginária, o desdobramento fictício entre a parte lúcida de nosso ser (a alma, o espírito) e a parte "natural" (o corpo, o mundo) (LEFEBVRE, 1991, p. 51, 56).

Dessa maneira, a

> [...] separação arbitrária do sujeito e do objeto do conhecimento deriva do posicionamento metafísico. Nesse contexto, [o conhecimento] se torna um problema, pois elementos ontologicamente ligados são separados, o que leva muitos metafísicos a raciocinarem do seguinte modo: [...] 'O sujeito do conhecimento, o ser humano, é um indivíduo consciente, um eu; que é um eu?" É um ser consciente de si e, portanto, fechado em si mesmo. Nele, não pode haver senão estados subjetivos, estados de consciência. Como poderia sair de si mesmo, transportar-se para fora de si a fim de conhecer uma coisa diversa de si? O objeto, caso exista, está fora do seu alcance. O pretenso conhecimento dos objetos, a própria existência destes, não são mais que uma ilusão [...]' (LEFEBVRE, 1991, p. 51 *apud* KATUTA, 2004, p. 27).

Assim, a partir do corte do objeto – compreensão de que o espaço é um problema da geografia, que o tempo o é da história, que os fenômenos físicos o são das ciências, assim como o ler, o escrever e o contar são, respectivamente, questões da língua portuguesa e da matemática –, estabelece-se o corte da razão. Eis a origem da prática pedagógica polivalente, fragmentária e metafísica que, infelizmente, ainda hoje, se expressa nas diretrizes curriculares que orientam a formação do docente das séries iniciais, e que é reforçada nos parâmetros curriculares, nas diretrizes nacionais e nos livros didáticos. Fortalece-se, assim, uma formação docente fragmentária e, consequentemente, uma relação dos alunos com os conhecimentos escolares também fragmentada, metafísica, posto que engessada sob a égide do corte do objeto que justifica o corte da razão.

Entendemos que a fragmentação do objeto, que fundamenta a da razão, é o cerne da problemática do atual tipo de polivalência – metafísico – engendrado junto aos docentes das séries iniciais, e que, não por acaso, acaba por influenciar e sendo expresso na produção livresca e no processo de indicação do livro didático pelo professor. Tal polivalência se desdobra em uma prática pedagógica centrada em uma relação sujeito-objeto

metafísica e na construção de uma razão também fragmentária por parte dos discentes.

Tomemos como exemplo o caso dos docentes das séries iniciais dos vários municípios brasileiros. Uma primeira questão a ser considerada, quando observamos as opções dos professores, é que as escolas indicam, no PNLD, livros dos componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história) de diferentes editoras, ocorrendo, portanto, a seleção de coleções distintas para cada componente. Este é um fato que parece ser positivo, num primeiro momento, pois pode ser considerado como presença de discernimento e de critérios mais apurados em relação à indicação do livro didático referente ao componente curricular específico. Porém, ao analisarmos a lógica orientadora dessas opções, nos deparamos com a quase ausência de critérios de análise do livro didático e, mesmo, da coleção. Portanto, as indicações são feitas com pouco discernimento acerca da efetiva contribuição deste material para os processos de autonomia e emancipação intelectuais.

A partir da análise das coleções indicadas, no que se refere aos livros didáticos dos componentes curriculares, verificamos também que as editoras não têm a preocupação em manter uma mesma linha teórico-metodológica em suas propostas editoriais, inexistindo coleções que trabalhem com temas e conteúdos de maneira dialógica e concatenada. Assim, os livros de componentes curriculares distintos de uma mesma coleção pouco ou quase nada dialogam entre si. Este fato, a nosso ver, cria e/ou fortalece obstáculos epistemológicos e pedagógicos na medida em que, ao reforçar a disciplinaridade, tende a fazer com que o professor das séries iniciais do ensino fundamental focalize seu

trabalho na alfabetização da linguagem escrita e da matemática. Isto ocorre porque, na formação deste profissional, historicamente se enfatiza o trabalho com esses dois últimos componentes curriculares em detrimento daqueles ligados aos saberes em geografia, história e ciências, que também auxiliam em grande medida na compreensão das realidades.

Ora, se existe um saber prévio em relação a essa ênfase, e se a preocupação pedagógica fosse prioritária, criar-se-iam mecanismos internos às políticas e programas dos livros didáticos a fim de que estes auxiliassem no processo de construção do percurso formativo profissional do educador. Contudo, como, a despeito de ser um material pedagógico, o livro também se constitui em mercadoria, esta lógica acaba predominando em sua elaboração, acesso e distribuição.

Dessa maneira, uma vez que é concedida ao professor a possibilidade de indicação da obra com a qual vai trabalhar, equivocadamente se supõe que este tenha formação para a referida tarefa. Esta suposição não é condizente com o que ocorre. Um dos elementos explicativos para isto reside no fato de que, na formação do professor polivalente, a questão da elaboração e dos critérios voltados à avaliação do livro didático são temas, em geral, pouco ou quase nada abordados. Verifica-se, assim, que nem sequer os cursos de formação inicial se preocupam com a garantia de que o educador consiga elaborar seus próprios materiais e também suas análises históricas, epistemológicas e pedagógicas do livro didático, o que auxiliaria a democratizar, qualificar e ampliar a produção e o uso do material em questão.

A atual forma de avaliação de livros didáticos revela o questionamento institucional do MEC no que tange à capacidade de os professores na ativa avaliarem e selecionarem seu próprio livro texto. Assim, estes professores apenas indicam o material que irão usar. É importante salientar que não somos contra as avaliações dos livros didáticos, que são necessárias por não se tratarem de material neutro, e, dependendo da maneira como são realizadas, podem auxiliar no processo de formação profissional. Inegavelmente, a atual forma de avaliação tem auxiliado na melhoria desse material, contudo, no formato como foi concebida, a avaliação do livro didático acabou por alijar o professor do ensino básico desse processo extremamente enriquecedor – se compreendido que este processo pode ser trabalhado na perspectiva formativa ou da educação continuada do professor.

No que tange à indicação de livros da área de geografia, verificamos uma séria inadequação pedagógica. Muitos trazem textos bastante extensos para o trabalho com os conteúdos geográficos no 1º ano do ensino fundamental. Considerando que, nesta fase, as crianças ainda estão em processo de alfabetização, tais materiais revelam-se inadequados para o trabalho pedagógico com estes alunos. A despeito disso, os docentes, ao invés de rechaçá-los, indicaram-nos sem grandes contrariedades. Este comportamento pode ser explicado na medida em que

> [...] para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a

> aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo (SILVA, 1996, p. 11).

As críticas de Silva, que vimos explicitando até o momento, podem parecer muito contundentes aos olhos de muitos. Contudo, infelizmente, tais críticas ainda explicam uma parte significativa da relação dependente do professor das séries iniciais para com o livro didático. Cabe perguntar, então: que elementos são responsáveis por essa dependência?

A nosso ver, a formação metafísica à qual o professor das séries iniciais tem acesso é um fator significativo que explica, em grande parte, as suas dificuldades em relação à elaboração de critérios, avaliação e uso de livros didáticos. Dessa maneira, não se trata de um problema ligado apenas a este sujeito social. A questão da formação envolve o conjunto de cursos de magistério, as instituições de ensino superior, as universidades e docentes universitários que trabalham no ensino, na pesquisa e na extensão com a formação docente. Assim, a despeito das críticas ao profissional que atua junto às séries iniciais, muitas instituições de formação docente se esquecem de que são elas também as responsáveis pelos processos formativos do profissional em foco e também pelas sucessivas políticas e programas educacionais, principalmente os gestados nos últimos 30 anos.

Da parte do Estado, verificamos que também existe uma certa compreensão de que os docentes do ensino básico estão em situação fragilizada para escolherem os próprios livros didáticos com os quais vão trabalhar. A contratação de equipes compostas, em sua maioria, de especialistas das universidades, que avaliam e selecionam o material a ser indicado pelos docentes do ensino básico, constitui-se em prova cabal deste entendimento.

A partir da problemática explicitada, a questão da seleção e do uso de livros didáticos pelos professores das séries iniciais torna-se, aparentemente, insolúvel. Por serem o lado mais fragilizado (salarial, política, acadêmica e epistemologicamente), acabam sendo, de modo equivocado, encarados como os responsáveis pelo problema. Será correta esta avaliação?

Entendemos que não. A relação que o docente das séries iniciais estabelece com o livro didático expressa, sobretudo, a necessidade de uma reformulação urgente das epistemologias que fundamentam a organização dos cursos de formação inicial e continuada de educadores e a consequente (re)elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, dos livros didáticos, de sua seleção e do trabalho com este material em sala de aula. A simples comparação dos currículos[7] das séries iniciais com os PCNs, as diretrizes curriculares e os livros didáticos de geografia acabam por demonstrar o fundamento epistemológico da questão. É o que abordamos no tópico seguinte.

Os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais e o livro didático de geografia

Atualmente, no Brasil, o principal referencial curricular para os ensinos fundamental e médio é um conjunto de documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais

[7] "O currículo deixa de ser concebido como uma somatória de recortes da produção científica que atende a interesses privados, um contrato sociocultural entre epistemologias fragmentadas que, isolando variáveis, proclama verdades descontextualizadas que "reverberam eficácia" ao atuarem em realidades idealizadas. Passa a ser compreendido como um processo de apreensão crítica da realidade, em que as necessidades materiais para a sobrevivência humana, em seus diferentes planos de existência, orientam a visita criteriosa aos acervos epistemológicos específicos. Inverte-se, assim, a perspectiva: a prática curricular passa a rejeitar a justaposição acordada entre fragmentos programáticos autojustificáveis que atendem a interesses específicos fundamentados no solipsismo epistemológico das áreas, para – ampliando os limites do campo pedagógico – efetivar-se como uma decisão ético-política coletiva, assumida por agentes socioculturais que se vêem organicamente responsáveis pela transformação da realidade opressora, e, para tanto, partem da problemática revelada pela realidade concreta em busca de uma epistemologia constituinte da conscientização comunitária requerida. É colocar os recortes do conhecimento pertinentes às necessidades comunitárias presentes nas especificidades das áreas à disposição da construção epistemológica do cidadão" (SILVA, 2004, p. 57-58).

(PCNs)[8] e Diretrizes Curriculares Nacionais. Os primeiros foram elaborados após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96), e chegaram às escolas ao final de 1997 e início de 1998. Estes documentos foram os que, em grande medida, determinaram os conteúdos e proposições dos livros didáticos. Nos PCNs, estão apresentados os objetivos e conteúdos a serem trabalhados nas diferentes séries, em todas as instituições de ensino do país, apesar de afirmarem que

> Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que sobreporia à competência política-executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, Introdução, 1997, p. 13).

Embora essa firmação esteja presente nos próprios PCNs, este tem sido um dos únicos referenciais curriculares seguidos em grande parte das redes de ensino, sejam estaduais ou municipais,[9] a despeito de seus currículos. Isto ocorre, principalmente, em virtude da ausência ou da precariedade das discussões curriculares em cada uma das unidades administrativas e também em função de que os processos de avaliação da educação básica e os livros didáticos também são elaborados tendo como base este documento, o que contradiz o que está posto em sua Introdução.

A inexistência ou o insuficiente debate em torno do currículo decorre de vários fatores. Um deles é que as redes de

[8] Composto de um documento geral em que se apresenta a proposta pedagógica para os ensinos fundamental e médio, e de outros documentos referentes a cada área específica do conhecimento.

[9] Nesse sentido, é bastante didático o caso do estado do Paraná, que, apesar de ter rompido com os PCNs e criado suas Diretrizes Curriculares próprias, utiliza os livros didáticos do PNLD, elaborados a partir dos PCNs. Além isso, o referido estado também participa das avaliações da educação básica, elaboradas segundo o mesmo documento nacional.

ensino possuem dificuldades em estruturar, a partir de debates e deliberações curriculares, um documento local, principalmente pela maneira como ocorre a formação das equipes que coordenam o trabalho nas escolas. Existe também uma dificuldade ligada à ausência de condições relacionadas ao tempo destinado a este trabalho. Enfim, existem dificuldades administrativas e educacionais das mais variadas ordens, tanto nas escolas como nas próprias secretarias de Educação. Não raro, estas dificuldades estão relacionadas às características da chefia e da coordenação pedagógica das equipes, dado que, em geral, trata-se de cargos de confiança das administrações. Além disso, muitos deles são ocupados sem a exigência de concurso público, o que enfraquece a possibilidade de uma gestão pedagógica, em médio e longo prazos, por parte das equipes que trabalham na administração, e, dessa maneira, um efetivo debate em torno do currículo e seus desdobramentos educacionais.

Somado a essas questões administrativas, existe também o fato de que os alunos são avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico a partir de documentos de referência como os PCNs e as Diretrizes da Educação Básica, a despeito de ambos indicarem que não se constituem num modelo impositivo.

Dessa maneira, os PCNs e as Diretrizes da Educação Básica se configuram, hoje, na maior parte do Brasil, como referências curriculares que direcionam o trabalho docente nas instituições de ensino. Embora apontem para uma discussão interdisciplinar,[10] mantiveram em sua estrutura e organização a divisão disciplinar, e, no caso dos PCNs, acrescentaram os temas transversais em torno de questões sociais que podem ser tratadas por todos os professores em qualquer disciplina – estratégia esta que não entendemos como ruptura epistemológica com a razão fragmentária ou metafísica. Vejamos o que diz o PCN:

[10] Ver a parte introdutória do documento.

> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, PCN – Introdução, 1997, p. 58).

Dessa maneira, cada equipe de especialistas elaborou a proposta específica de sua área. Verifica-se, nesta estrutura de construção dos documentos, a opção por um fundamento epistemológico fundado na metafísica e assiste-se ao corte da razão a partir do pressuposto do corte do objeto. Esta opção epistemológica, principalmente no que tange às séries iniciais,[11] inviabilizou uma política de produção livresca que enfatizasse o diálogo e/ou relações orgânicas entre os vários componentes curriculares.

Com base no exposto, verifica-se a ruptura epistemológica que marca o atual desencontro entre currículo e livro didático, nas séries iniciais, a despeito de o currículo tender para a interdisciplinaridade. O acompanhamento do debate em torno do currículo, desde os anos 1980, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes e o processo de elaboração dos livros didáticos indicam a opção por um caminho oposto ao da interdisciplinaridade. Entendemos que o encaminhamento pedagógico dado aos elementos citados aponta para a intensificação da disciplinarização, num trabalho de reforço da fragmentação da razão. Este é o ponto fundamental que marca os encontros e desencontros entre o currículo das séries iniciais, os PCNs, as Diretrizes e a produção livresca (esta, como aparece em

[11] Compreendemos que a estruturação curricular das séries iniciais é diferenciada, se comparada às séries posteriores dos ensinos fundamental e médio, em que a ênfase disciplinar é muito mais forte. Por estar centrada no trabalho de apenas um docente, esta formação poderia avançar mais facilmente em direção à ruptura com a razão metafísica fragmentária.

quase todas as capas dos livros didáticos, sempre de acordo com os documentos citados).

Apesar de, nas décadas de 1980 e 1990, se colocarem grandes discussões teóricas e metodológicas em torno da questão do currículo e da necessidade de valorização da interdisciplinaridade, os PCNs e a produção livresca deles derivada se colocaram na contramão dos debates de vanguarda. Por isso, os consideramos como materiais que comprovam um estancamento epistemológico, fundados na fragmentação da realidade e, portanto, na metafísica, no tocante ao trabalho pedagógico nas séries iniciais.

No caso do PCN de Geografia para as séries iniciais, por exemplo, aponta-se para a superação da fragmentação, porque defende que "[...] o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas, sociedade e natureza, constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído" (BRASIL, PCN Geografia, 1997, p. 115). Apesar deste entendimento, ao analisarmos a organização dos temas e conteúdos a serem abordados, verifica-se ainda a presença de uma certa fragmentação que acabou por influenciar, em grande parte, a produção livresca.

Ao analisarmos os livros didáticos de geografia das séries iniciais, em particular, pudemos verificar que a tradicional ruptura sociedade x natureza se mantém: a primeira é estudada de forma estanque da segunda. Decorre disso que os aspectos físicos e humanos são divididos e abordados também de forma fragmentada. Por exemplo, em um tópico intitulado "Paisagens brasileiras", estudam-se, primeiramente, o clima e a vegetação, e, em seguida, em outro subitem, o relevo e a hidrografia, como se as paisagens fossem mera soma de cada um destes elementos físicos em separado. Além disso, conclui-se que os seres humanos não compõem ou influenciam as paisagens brasileiras (entendidas, ao

que parece, como mera soma de partes da natureza). Eis um exemplo didático de corte da razão estabelecido a partir do corte do objeto, que auxilia a referendar os desencontros entre o currículo desejado e o realizado por meio dos livros didáticos, dos PCNs, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, dos cursos de formação docente, das políticas educacionais e da prática docente.

Considerando o exposto, é importante refletirmos sobre as possíveis formas de superação do atual estado de coisas. Foi o que fizemos, a seguir.

As políticas de educação continuada de professores e de produção de livros didáticos para as séries iniciais do ensino básico

Com base no exposto, verifica-se a necessidade de ruptura com o atual paradigma formativo, fundado no corte do objeto que justifica o corte da razão. Assim, do ponto de vista epistemológico, para aqueles docentes que já estão no mercado de trabalho, é importante o estabelecimento e a assunção, por parte do Estado, de políticas públicas de educação continuada ancoradas em um paradigma que valorize a elaboração de respostas às dúvidas dos sujeitos acerca da realidade em que vivem. Tais questionamentos surgem ao longo do processo de ação dos seres humanos no mundo. Aqui, a centralidade reside na aprendizagem de linguagens, que são grades semióticas ou referências sistêmicas, no processo de apropriação-construção do conhecimento da realidade em sua espaço-temporalidade.

Compreender racionalmente o mundo em que vivemos, sua organização sócio-histórica e espacial, para nele agir, trata-se de objetivo pedagógico a ser enfatizado no ensino básico e, consequentemente, nas séries iniciais. Tudo o mais pode vir atrelado à consecução do referido objetivo. O entendimento da realidade supõe a alfabetização docente e discente nos mais

variados códigos linguísticos, sejam eles os da escrita, da matemática, das ciências, da história, da geografia e das artes, entre outros.

Entendemos que essa compreensão leva a uma ruptura epistemológica na dimensão formativa inicial e continuada do educador das séries iniciais na medida em que, na perspectiva ora esboçada, é o conjunto dos conhecimentos citados somados aos didáticos e situacionais[12] que auxiliarão o docente a atingir o referido objetivo pedagógico. Rompe-se, assim, com o corte do objeto que fundamenta o da razão e, então, com a metafísica presente em matrizes epistemológicas na qual está ancorada uma parte significativa da produção de livros didáticos voltados às séries iniciais. Qualificando-se a demanda, qualifica-se também o produto, isto porque não devemos jamais nos esquecer de que, a despeito de ser um material didático pedagógico, em função principalmente do Programa Nacional do Livro Didático, esta produção cultural também se constitui em mercadoria das mais vendidas no mercado editorial brasileiro.

Foi neste sentido que apontaram as observações de Severino:

> É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios em face do saber e do fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar

[12] Que envolvem situações vivenciadas pelos docentes, em algum momento do exercício da profissão e até mesmo aquelas presenciadas no estágio supervisionado.

> significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade (SEVERINO, 2003, p. 14).

Com base no exposto, finalizamos o presente artigo enfatizando a necessidade de políticas públicas educacionais e da formação inicial e continuada de professores das séries iniciais, voltadas à contraposição epistemológica dos fundamentos metafísicos da razão moderna ocidental. O estabelecimento de tais políticas significa a necessária construção de um curso de pedagogia e, no caso do presente trabalho, de livros didáticos fundados na dúvida do sujeito e não no corte do objeto que fundamenta o corte da razão, condição para a construção da autonomia intelectual do ser humano em nossa sociedade.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia*. Brasília: 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. "Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático". In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

KATUTA, Ângela Massumi. *O estrangeiro no mundo da geografia*. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. *A história da educação e da pedagogia*. 15ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Ruy. "A pós-modernidade e o mundo globalizado do trabalho". In: *Revista Paranaense de Geografia*, Curitiba, n. 2, s.p., 2ª ed., jul. 1999.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria.* São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

SCHÄFFER, Neiva Otero. "O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto". In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, p. 129-142, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. "A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais". In: *Ciência e Opinião*. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:feu-ni4rY-YJ:cienciaeopiniao.unicenp.edu.br/arquivos/cienciaeopiniao/File/volume2/CienciaeOpiniao2_art_1.pdf+paradigmas+de+forma%C3%A7%C3%A3o+docente Acesso em 10 jan. 2016.

SILVA, Antônio Fernando G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. "Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem". In: *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 11-15, mar. 1996.

PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA GEOGRAFIA NA ESCOLA BRASILEIRA

PRINCIPLES OF CURRICULAR ORGANIZATION OF GEOGRAPHY IN THE BRAZILIAN SCHOOL

PRINCIPIOS DE LA ORGANIZACION CURRICULAR DE LA GEOGRAFIA EN LA ESCUELA BRASILEÑA

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO

AGB – Seção Niterói. Faculdade de Formação de Professores (FFP)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: professormarcoscouto@gmail.com

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: O objetivo deste artigo é debater o currículo de geografia no contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Iniciamos com temas da realidade educacional brasileira e das políticas educacionais, pressupostos das práticas curriculares. Em seguida, analisamos o Documento Preliminar à BNCC, e, por fim, apresentamos a proposta alternativa ao conteúdo da BNCC, com outros princípios de organização curricular para o ensino de geografia. Considerando a realidade nacional, de grande concentração de riqueza e poder, este debate serve ao propósito de mobilizar os movimentos sociais, professores, alunos e comunidades da escola pública brasileira para um projeto contundente e claro de superação da acentuada desigualdade social, balizado pelas lutas das trabalhadoras/trabalhadores por direitos sociais e étnico-raciais, direito à terra e à reforma agrária, à segurança alimentar, à morada adequada, ao trabalho digno e devidamente remunerado, à saúde pública preventiva e curativa, à educação pública em todos os níveis, à cultura em diferentes expressões e ao respeito à diferença.
Palavras-chave: ensino de geografia, práticas espaciais, BNCC, escola pública brasileira, PNE.
Abstract: The purpose of this article is to discuss the geography curriculum in this context the creation of Common National Base Curriculum (BNCC). Start with themes of Brazilian educational reality and educational policies, assumptions of curriculum practices. Then the analysis of the Draft Document on the BNCC. In the end, the proposal is presented to the alternative content BNCC with other principles of curricular organization for geography teaching. Considering the national reality, of great concentration of wealth and power, the debate serves the purpose of mobilizing social movements, teachers, students and the Brazilian public school community to a blunt and clear design to overcome the sharp social inequality, marked by the struggles of workers by social and ethnic and racial rights, land rights and land reform, food security, the proper address, decent work and properly paid, preventive and curative public health, public education at all levels, the culture in different expressions and to respect the difference.
Keywords: geography teaching, spatial practices, BNCC, Brazilian public school, PNE.

Resumen: El propósito de este artículo es discutir el plan de estudios de la geografía en este contexto la creación del Currículo Nacional Base Común (BNCC). Comience con temas de la realidad educativa de Brasil y las políticas educativas, los supuestos de prácticas curriculares. A continuación, el análisis del Proyecto de Documento sobre BNCC. Al final, la propuesta se presenta al contenido alternativo a BNCC, con otros principios de organización curricular para la enseñanza de la geografía. Teniendo en cuenta la realidad nacional, de gran concentración de la riqueza y el poder, el debate sirve al propósito de la movilización de los movimientos sociales, maestros, estudiantes y la comunidad escolar público brasileño a un diseño contundente y clara para superar la desigualdad social aguda, marcada por las luchas de trabajadores/trabajadores por los derechos sociales y étnicas y raciales, derechos sobre la tierra y la reforma agraria, la seguridad alimentaria, la dirección correcta, el trabajo decente y bien pagados, preventivos y de salud pública curativa, la educación pública en todos los niveles, la cultura en diferentes expresiones y de respetar la diferencia.
Palabras clave: enseñanza de la geografía, prácticas espaciales, BNCC, la escuela pública brasileña, PNE.

INTRODUÇÃO

Fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica nacional comum, foi estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988, construída no contexto de grandes mobilizações sindicais e sociais da década de 1980.

Desde a década de 1990, se estabeleceu o neoliberalismo na economia política brasileira, com sua perspectiva de transformar direitos sociais em mercadoria, orientando a relação do Estado com a sociedade, a política econômica e as políticas educacionais. Neste período, a escola pública se expandiu, mas, em grande parte, reproduzindo o histórico processo de expansão com precarização das condições de trabalho e estudo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em seu Artigo 9º, determinou que competia à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. O Artigo 26º desta lei estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Na década de 2000, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, consubstanciadas nos seguintes documentos:

1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010);[1]

[1] Resolução CNE-CEB nº 4 de 13/07/2010.

2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);[2]
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010);[3]
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012);[4]
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012);[5]
6. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002);[6]
7. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (2009);[7]
8. Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (2010);[8]
9. Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA (2010);[9]
10. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012);[10]

[2] Resolução CNE-CEB nº 5 de 17/12/2009.

[3] Resolução CNE-CEB nº 7 de 14/12/2010.

[4] Resolução CNE-CEB nº 2 de 30/01/2012.

[5] Resolução CNE-CEB nº 6 de 20/09/2012.

[6] Resolução CNE-CEB nº 1 de 03/04/2002.

[7] Resolução CNE-CEB nº 4 de 02/10/2009.

[8] Resolução CNE-CEB nº 2 de 19/05/2010.

[9] Resolução CNE-CEB nº 3 de 15/06/2010.

[10] Resolução CNE-CEB nº 5 de 22/06/2012.

11. Diretrizes para Atendimento de Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância (2012);[11]
12. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012);[12]
13. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);[13]
14. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012);[14]
15. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012).[15]

Portanto, já havia uma base nacional curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, como também da tradição e das propostas curriculares das unidades da federação. Assim, cabe questionar o sentido de delimitar objetivos de aprendizagem e os efeitos de todos esses documentos curriculares sobre a escola pública brasileira.

Atualmente, um dos principais instrumentos de política educacional é a Lei 13.005, de 25/06/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos (2014 a 2024). Os últimos Planos Nacionais de Educação se tornaram correlatos das denominadas Leis da Abolição da Escravatura, do século XIX, que tiveram o propósito não de libertar imediatamente os escravizados, mas de adiar ao máximo este processo, o que levou o Brasil a ser um dos últimos países a libertar seus escravos.

[11] Resolução CNE-CEB nº 3 de 16/05/2012.

[12] Resolução CNE-CEB nº 8 de 20/11/2012.

[13] Resolução CNE-CEB nº 1 de 17/06/2004.

[14] Resolução CNE-CP nº 1 de 30/05/2012.

[15] Resolução CNE-CP nº 2 de 15/06/2012.

Ou seja, a cada PNE, é empurrada para a frente a consolidação do direito à educação. Basta constatar que as três primeiras metas são de universalização da educação básica – passados 126 anos da proclamação da república brasileira. A meta 2 do PNE propõe universalizar, até o último ano de sua vigência (ou seja, apenas em 2024), o ensino fundamental de nove anos e garantir que 95% concluam esta etapa na idade recomendada. Da mesma forma, o aumento de investimento público em educação pública deverá chegar a 10% do PIB apenas no final do decênio, em 2024.

Por outro lado, o atual PNE consagra e avança na política de financiamento público da educação privada. O Artigo 213 da Constituição Federal de 1988 estabelece que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei; poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio e a atividades universitárias de pesquisa e extensão. O PNE, em seu Artigo 5º, parágrafo 4º, incluiu, no investimento público em educação, os recursos na forma de incentivo e isenção fiscal, bolsas de estudo no Brasil e no exterior e subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil.

Nas metas 2 e 3, como estratégia de universalização dos ensinos fundamental e médio, foi estabelecido que o Ministério da Educação encaminharia ao Conselho Nacional de Educação,[16] até o final do segundo ano de vigência do PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos dos ensinos fundamental e médio, que configurarão a base nacional comum curricular.

Portanto, em termos de denominação, desde a CF de 1988, os "conteúdos mínimos para o ensino fundamental" foram transformados em "base nacional comum" para os ensinos

[16] A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais é atribuição federal, nos termos da LDB (Art. 9º, inciso IV), exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com a Lei Nº 9.131/95, que o instituiu.

fundamental e médio na LDB de 1996, e em "diretrizes curriculares nacionais" na década de 2000, até chegar ao conceito de "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento", no PNE de 2014.

O objetivo deste artigo é debater o currículo de geografia, no contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo está organizado em três partes. Iniciamos apresentando temas da realidade educacional brasileira confrontada com as políticas educacionais, pressupostos das práticas curriculares. Em seguida, temos a análise do Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular e sugestões à dinâmica da "consulta pública" e ao processo de construção. No fim, apresentamos proposta alternativa ao conteúdo da BNCC, com outros princípios de organização curricular para o ensino de geografia.

Considerando a atual e histórica realidade nacional, de grande concentração de riqueza e poder, o debate curricular pode servir ao propósito de mobilizar os professores, alunos e comunidades da escola pública brasileira para a reconstrução do Brasil, com um projeto contundente e claro de superação da acentuada desigualdade social, balizado pelas lutas das trabalhadoras/trabalhadores por direitos sociais e étnico-raciais, e baseado no estado laico, republicano, democrático e de direito à terra e à reforma agrária, à segurança alimentar, à morada adequada, ao trabalho digno e devidamente remunerado, à saúde pública preventiva e curativa, à educação pública em todos os níveis, à cultura em diferentes expressões e ao respeito à diferença – todos estes itens entendidos como dever do Estado e direito do cidadão. A convicção é de que o importante tema da base nacional de currículo deve ser tratado no contexto geral da educação nacional, servindo de reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do papel da educação em sua superação.

A BNCC sem igualdade de condições de acesso e permanência na escola brasileira

Desde a atual LDB, se acentuaram os mecanismos de controle e avaliação da escola brasileira, visando ao planejamento educacional: censo escolar, SAEB,[17] IDEB,[18] ENEM[19] e metas do PNE.[20] Entretanto, o ENEM, inicialmente utilizado para avaliar o desempenho dos alunos do nível médio de ensino, se transformou no principal mecanismo de acesso ao ensino superior, substituindo os maiores concursos vestibulares em todo o país. O ENEM também se transformou em instrumento de orientação curricular, na medida em que suas questões, organizadas e distribuídas por grandes áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), foram consagradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Ensino Fundamental de 9 anos e, atualmente, na BNCC, sendo que também exerce o papel de indicar a direção curricular para a formação de professores. Portanto, o modelo de avaliação do produto (os resultados dos alunos em provas como as do ENEM), em detrimento da avaliação do percurso e do processo, se tornou central no conjunto de políticas relativas à educação, transformando-se em fundamento da matriz de referência do conteúdo curricular, como está previsto no PNE.

Para ser efetivada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras, a BNCC pressupõe a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola, ou seja, condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Os indicadores educacionais

[17] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

[18] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

[19] Exame Nacional do Ensino Médio.

[20] Plano Nacional de Educação.

demonstram a precariedade do sistema escolar nacional, ou seja, a combinação do processo de expansão da escola pública como direito da população com a precarização das condições de trabalho e de estudo, que se reproduz em muitas cidades, produzindo déficits educacionais.

Ainda é diretriz do PNE a erradicação do analfabetismo – a quase 200 anos da independência e a 126 anos da proclamação da república. A taxa de analfabetismo funcional, para a população com 15 anos ou mais, era de 20,4%, em 2011. Outros indicadores da educação brasileira podem ser vistos no documento de consulta *Educação Brasileira: indicadores e desafios* (BRASIL: FNE, 2013). A implantação do sistema nacional de educação, que, desde o século XIX, está na base da formação dos Estados-nacionais, no caso brasileiro, não se realizou, não universalizando o ensino fundamental e, por conseguinte, não erradicando o analfabetismo (SAVIANI: 2014).

Os indicadores quantitativos e qualitativos do processo de universalização da educação como direito, embora permitam uma visão geral da situação das escolas e dos desafios, exigem seu aprofundamento nas desigualdades regionais e entre as diferentes redes de escolas públicas (a federal, as estaduais, a distrital de Brasília e as municipais), remetendo a outra questão importante: a da organização do sistema nacional de educação. Os problemas da educação, no Brasil, se manifestam de formas muito diferenciadas, caso se trate de uma escola da rede municipal de ensino de uma pequena cidade do interior do país, ou de uma escola da rede estadual localizada na periferia de uma metrópole, ou, ainda, de uma escola da rede federal de ensino situada em alguma capital. Isto porque as redes de escolas são qualitativamente muito diversas; o que significa que não há, no Brasil, uma escola pública com um padrão nacional de qualidade, ou seja, não há, de fato, um sistema nacional de educação.

No regime de colaboração dos entes federados da República Federativa do Brasil, a própria legislação (CF e LDB)

não impede que haja superposição de atribuições e de competências entre a União (governo federal), os estados e o Distrito Federal (governos estaduais, governo distrital) e os municípios (governos municipais), tampouco impede o desigual financiamento dessas redes de ensino. O resultado é: "aquele em que municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados um ensino remediado e municípios ricos, um ensino mais satisfatório" (SAVIANI, 2014, p. 57).[21]

Portanto, é necessária a criação de um sistema nacional, de fato, com escolas públicas com padrões indispensáveis de funcionamento e desenvolvimento das práticas curriculares. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da educação nacional e da própria BNCC, reforçando-se, pela educação pública, a reprodução da desigualdade.

As políticas de avaliação – sobretudo externas – atreladas aos programas de metas e premiações (e punições), estabelecidas por muitas secretarias de Educação, estão no centro das preocupações dos professores das escolas públicas, considerando que poderão receber salários diferenciados. Associadas às condições históricas de precarização (como trabalhar muitas horas por semana e com muitas turmas e alunos, em escolas sem infraestrutura adequada e com alunos pobres e de pobre experiência escolar), estas políticas tornam a profissão de magistério muito difícil e desafiadora.

As provas padronizadas, aplicadas a todos os alunos das redes de ensino, não consideram as desigualdades de condições das diferentes unidades escolares. Por outro lado, testes uniformes e

[21] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) têm como propósito interferir neste processo, mas, em seu conjunto, não representaram mudanças significativas globais quanto à construção do sistema nacional e ao financiamento da educação pública brasileira.

homogêneos podem transformar o artesanal processo de ensino e aprendizagem num simples treinamento para realizá-los com sucesso. No ano de 2015, em que foram aplicadas as provas de português e matemática da avaliação externa denominada "Prova Brasil", secretarias de ensino priorizaram carga horária para estes componentes curriculares, em detrimento do ensino de história, geografia, artes, ciências e educação física.

Coerente com os propósitos de garantir educação pública e gratuita como direito da população e de reconstrução da sociedade brasileira, portanto, a BNCC não deve servir a tais políticas e programas de avaliação que privilegiam o produto final (supostamente, o desempenho do aluno em um teste) em detrimento do processo (em que condições o ensino e a aprendizagem se realizaram), e de sua vinculação com a diferenciação salarial dos professores. A centralidade nos objetivos de aprendizagem, que organiza a BNCC, pode servir ao propósito de facilitar esse processo de avaliação externa na medida em que não deixa explícito o papel do conhecimento científico e sistematizado dos vários campos disciplinares, como será exemplificado, mais adiante, para o componente curricular geografia.

O documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular

Divulgado para consulta pública, em setembro de 2015, este documento é composto de 301 páginas, com uma introdução geral em que constam os princípios orientadores, a educação especial, a forma e a organização do conteúdo e os direitos de aprendizagem na educação infantil. Esta parte inicial tem 21 páginas. Em seguida, são apresentadas as áreas nas quais a BNCC está distribuída, a saber: a área de linguagens (86 páginas), a área (e componente) de matemática (32 páginas), a área de ciências da natureza (86 páginas) e a área de ciências humanas (66 páginas). Para cada área, são apresentados: objetivos da área

na educação básica, texto sobre a área nos ensinos fundamental e médio, objetivos gerais da área nos ensinos fundamental e médio, seguidos pela apresentação de cada componente curricular, com seus objetivos na educação básica, e por objetivos de aprendizagem nos ensinos fundamental e médio.

Segundo o que estabelece o PNE em vigor, o documento preliminar define a BNCC como o que todo estudante brasileiro precisa aprender, desde a educação infantil até o final do ensino médio. Seu objetivo é "sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes" (p. 7). Tais objetivos de aprendizagem servem de "articulação entre a singularidade das áreas do conhecimento e de seus componentes e as especificidades dos estudantes ao longo da educação básica" (p. 10). Portanto, "reúne direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento" (p. 15). É constituída de conhecimentos fundamentais aos quais todo estudante brasileiro deve ter acesso para assegurar os seus direitos de aprendizagem, tomando como ponto de partida os doze direitos de aprendizagem no texto da Base Nacional Comum Curricular (princípios orientadores da definiçao de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento).

A partir desta definição de currículo e de seu propósito, todo o documento está baseado em objetivos de aprendizagem, desde os doze objetivos mais gerais, passando pelas grandes áreas do conhecimento e pelos componentes curriculares, até aqueles concernentes a cada ano de escolaridade. Correlata a tal concepção (dos direitos dos alunos), há muita ênfase no cotidiano, no espaço e nos saberes de vivência dos alunos, bem como na resolução de problemas provenientes da experiência, que será exemplificada adiante. A tese posta, embora não explicitada, é a de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento.

Ao contrário desta tese, e a partir dos conhecimentos disponíveis da psicologia e da pedagogia (MARTINS, 2013; PRESTES, 2010), é possível concluir que é a instrução (o ensino

sistematizado) – organizada de determinada maneira – que pode provocar transformações na personalidade. Instrução entendida como o processo ensino-aprendizagem (a relação dos professores com os alunos e entre eles) e como a socialização do universo simbólico-cultural acumulado pela sociedade por meio da ciência, da técnica, da arte e da cultura.

Por outro lado, a ênfase na aprendizagem está coerente com documentos internacionais que defendem a reforma da educação básica segundo as necessidades do atual momento do sistema produtivo capitalista, da preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho e para a cultura da empregabilidade (MAZZEU, 2011). A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial), foi proposto aos países pobres: aumentarem a escolaridade e erradicarem o analfabetismo sem aumentarem exageradamente os recursos financeiros e humanos, e, sobretudo, que a educação básica desenvolva as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA),[22] ou seja, aquelas que garantam aos alunos gerar algum tipo de renda (empreendedorismo) ou a sua empregabilidade; a educação para a paz e a tolerância, o respeito à diversidade, propositiva e empreendedora. Essas instituições internacionais consideram que, nos países pobres ou em desenvolvimento, em que os recursos públicos para a educação não são supostamente suficientes para resolver todos os problemas educacionais, deve ser dada prioridade para a educação básica e para o ensino médio técnico, que encaminhe a juventude para o mercado de trabalho.

O documento preliminar da BNCC está baseado nos objetivos de aprendizagem e nas áreas de conhecimento e

[22] Leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (MAZZEU, 2011).

componentes curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares. Os doze objetivos gerais de aprendizagem da BNCC não favorecem a compreensão do papel da escola. Cada objetivo está muito extenso, relacionando muitos temas e não estabelecendo o papel específico da escola. Por exemplo, apenas no primeiro objetivo, aparecem os verbos *desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer, valorizar, prezar, cultivar, fazer-se e promover*! Entretanto, ao longo dos doze objetivos gerais, estão ausentes os verbos *compreender*, *analisar*, *interpretar*, *sintetizar*, *criticar* e *transformar* – próprios do conhecimento científico e indispensáveis ao entendimento da realidade.

Os objetivos 1, 2, 3 são supostos ou pressupostos da convivência justa e democrática ou finalidades educacionais e culturais gerais, mas não definem o papel específico da escola para alcançá-los. O segundo objetivo concebe a escola como um clube social, local de recreação e de atividades culturais. O quarto e o sexto objetivos reduzem a ciência à linguagem e à vivência. Não é suficiente afirmar que tais objetivos não cabem apenas à escola. É indispensável afirmar, diante da avaliação dos problemas fundamentais da sociedade brasileira, o que cabe especificamente à escola para contribuir em sua resolução. Todo o sentido cultural e multicultural que atravessa esses objetivos gerais tende a reduzir o papel da escola à instituição de regulação do comportamento individual por meio de vivências e atividades, sobretudo de caráter cultural, visando à manutenção da coesão social no contexto cruel, conflituoso e desigual da sociedade brasileira.

A difícil delimitação da área de ciências humanas (p. 236) é feita em apenas duas páginas. É abrangente, para que comporte e justaponha os objetos dos seus diferentes componentes curriculares. O ser humano, como protagonista de sua existência, não delimita a área de ciências humanas. Tal protagonismo, por um lado, não se realiza sem a relação com a natureza (o que está indicado, inclusive, em outros trechos), e, por outro, também pode

ser considerado como fundamento da área de linguagens ou da matemática. A linguagem é inerente ao fazer científico: todas as ciências constituem-se por meio de e se materializam em linguagens. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais, pois aborda temas humanos e naturais. Da mesma forma, o ser humano pode ser interpretado como um sujeito-objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social.

O papel das ciências humanas na educação básica (p. 236) está completamente esvaziado de crítica da sociedade em que se vive, ao ressaltar a experiência, os direitos humanos, a autonomia e a responsabilidade coletiva com o meio ambiente, sem confrontá-los com a sociedade desigual e ambientalmente destruidora atual.

Os quatro objetivos gerais de ciências humanas reproduzem o problema da abrangência e da justaposição na definição da área, ou seja, são pouco claros e delimitados. A articulação conteúdo-método fica fragilizada na medida em que não estão claramente estabelecidos os papéis da história, da geografia, da filosofia e da sociologia, na escola. Este problema não é resolvido pelos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, como será visto adiante.

O componente geografia é apresentado em 18 páginas (da 266 à 283). Um pequeno texto de duas páginas e meia apresenta a sistematização da geografia no século XIX, o conceito e o objeto de estudo da geografia, as possibilidades de interdisciplinaridade, a finalidade da geografia na escola e a progressão, desde o ensino fundamental até o ensino médio, de ações de aprendizagem, da alfabetização e de letramento geográficos, da percepção das espacialidades vividas e das construções conceituais.

Geografia é "um campo de saber interessado nas inter-relações dinâmicas entre elementos humanos e não humanos, materiais e imateriais, em sua distribuição pelo mundo, o que constitui o espaço geográfico, em construção constante" (p. 266). À geografia na escola cabe "a construção de referenciais geográficos

que lhe permitem [ao aluno] localizar-se e orientar-se no mundo, tendo como horizonte um futuro, sempre em construção, do qual é protagonista" (p. 266). No início da escolarização, cabem a "alfabetização e [...] o letramento geográficos" (p. 267). No ensino fundamental, a função da geografia é desenvolver "a percepção de espacialidades vividas e da alteridade, como elemento formador de processos espaciais [...]" por meio de "construções conceituais" (p. 267). No ensino médio, cabe à geografia a "pesquisa geográfica [...] associada à concepção de sujeito ativo no espaço geográfico" (p. 267). Este pequeno texto é concluído apresentando-se os três elementos levados em consideração na construção dos objetivos de aprendizagem do componente geografia: os doze direitos de aprendizagem, as dimensões formativas e os recortes espaciais de referência.

Sem explicitar exatamente os seus significados, este texto indica quatro *dimensões formativas dos saberes geográficos*: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; as linguagens e o mundo; as responsabilidades e o mundo. Proposição metodológica esta que articula a totalidade (formação dos saberes geográficos) aos seus momentos e dimensões, e sua reconstituição como um todo-parte ou uma parte-todo. Entretanto, não cabe à escola a função de formar saberes geográficos (estes entendidos como os que se constroem na prática social (ou socioespacial), anterior, fora e independentemente da escola). A escola deve considerá-los e dialogar com estes saberes espaciais, mas seu papel é construir conhecimento sistematizado, ou seja, aquele que a experiência cotidiana não permite construir. Considerando a metodologia da geografia, tais dimensões devem ser conceitos e métodos do pensamento geográfico, e não expressões abrangentes como sujeito, mundo, linguagem e responsabilidade. Ou seja, as dimensões formativas do conhecimento geográfico devem elucidar o movimento do pensamento e da prática geográfica na interpretação e transformação do mundo.

A organização da BNCC em objetivos de aprendizagem não favorece a compreensão da proposta, o que dificulta definir critérios de seleção de conceitos, conteúdos e métodos do ensino de geografia que permitiriam atingi-los. A partir da análise dos objetivos de aprendizagem indicados para cada ano letivo, não está explícito o papel da geografia, bem como a relação entre os conceitos geográficos (território, lugar, paisagem, paisagem natural, produção do espaço geográfico) e conteúdos centrais que permitam atingir os objetivos propostos. Há uma superposição de objetivos, em função de adequá-los às quatro dimensões formativas, bem como ambiguidade entre objetivos de aprendizagem (que devem envolver conceitos, processos e conteúdos) e metodologia do ensino (que define caminhos para o ensino e a aprendizagem). Por exemplo, reconhecer conteúdos do ensino no grupo de vivência dos alunos ou situar seus lugares em relação a processos espaciais mais gerais é metodologia do ensino. O que ensinar e aprender, ainda de acordo com este exemplo, são os conteúdos (definir quais) e os processos espaciais (identificar quais).

Os conteúdos do sexto ano podem ser: a formação do povo e do território brasileiro, as paisagens e a geografia física do Brasil, a influência da ciência e da tecnologia nos fatos e processos geográficos, e problemas ambientais. O sétimo ano é destinado ao estudo da geografia do Brasil, embora os primeiros objetivos (075 a 078) não se limitem a esta dimensão espacial. O conceito geográfico central é região ou recorte regional, embora a abordagem seja orientada pelos conceitos de áreas rurais e urbanas e de território brasileiro. O oitavo ano é dedicado ao estudo da América e da África, embora os objetivos 092, 098 e 101 não se limitem a esta dimensão espacial. Os objetivos 093 e 099, complementados por outros aspectos, poderiam compor o objetivo geral do ensino de geografia, neste ano escolar, de acordo com o que está sendo proposto na BNCC. A divisão do mundo para o seu estudo geográfico seguiu o critério natural das massas

continentais, embora o texto de apresentação desta área não o tenha comentado. O nono ano é dedicado à organização do espaço geográfico mundial, seguido pelo estudo da Europa, Ásia, Oceania e Antártida. Portanto, antes de analisar a divisão do mundo em massas continentais, propõe compreender as relações entre as nações e os arranjos econômicos, políticos e ambientais internacionais. A apresentação da dinâmica mundial, nestes termos, não está coerente com a divisão do mundo pelo critério natural das massas continentais. Por outro lado, na perspectiva do que é apresentado no nono ano, o estudo dividido do mundo deveria ser precedido da apresentação da dinâmica mundial também no oitavo ano. Neste ponto, os objetivos de aprendizagem estão muito abrangentes, dificultando focalizar a relação conteúdo-método-conceito.

Da análise das grades de objetivos, conclui-se que:

- Os objetivos de aprendizagem dificultam o exercício indispensável de vincular os propósitos do ensino de geografia na escola e a relação conteúdo-método com os critérios de eleição dos conteúdos essenciais a serem ensinados no atual momento histórico.
- O exercício de montagem de programa de ensino, com base nos objetivos de aprendizagem, demonstra a manutenção de aspectos da tradição seletiva de conteúdos geográficos e de sua distribuição, ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental.
- Entretanto, os direitos de aprendizagem dão margem a que se montem outros programas, incluindo aqueles que se destinam apenas ao treinamento para a realização de avaliações externas.
- Ao priorizar a forma em detrimento do conteúdo, o caráter de desigualdade social e da degradação ambiental, bem como os

conflitos que marcam a formação espacial da geografia do Brasil e do mundo, foi secundarizado.

- Ao incorporar conceitos geográficos de diferentes tendências do pensamento, sem que seja explicado ou explicitado na apresentação da área, dificulta-se a sua compreensão.

Por um novo modelo clássico de organização curricular

De acordo com Ruy Moreira (2014), dos arquétipos e definições de geografia, o discurso e a prática dos geógrafos se transformam, erigindo matrizes que se reproduzem até os dias de hoje. Moreira (2008, p. 19-20) identificou três formatos de discursos na geografia clássica, como modalidade de ciência moderna, na virada dos séculos XIX e XX: a consolidação das geografias setoriais, o formato da geografia física e da geografia humana, e alternativas unitárias – geografia regional e geografia da civilização (da relação homem-meio). Em termos de estruturação curricular, estes formatos se materializam no currículo seguindo o padrão "a Terra e o homem", articulando o sítio-posição-situação ao modelo natureza-homem-economia (N-H-E) (LACOSTE, 2010; MOREIRA, 1987, 2008, 2014), presente, até hoje, em livros didáticos e propostas curriculares.

De acordo com Ruy Moreira (1987, 2014), no desenvolvimento das matrizes clássicas do pensamento e da prática geográfica, e na consequente organização de formatos de pesquisa e de ensino desde o final do século XIX, a fragmentação neokantiana e positivista exerceu maior influência. O núcleo central de todos os problemas é o conceito de homem e, consequentemente, de natureza como reciprocamente excludentes. O homem atópico é aquele que não pertence à natureza e nem à história real das relações de classe, na qual o seu caráter de sujeito da história é tornado obscuro. Ora ele é população, ora habitante, ora trabalho, ora ação antrópica com suas necessidades. O outro

lado desta noção de homem demográfico-antropológico-econômico é o conceito de natureza como sendo algo mecânico e externo ao homem, o conjunto dos seres inorgânicos, a natureza-recursos.

Da trajetória da questão nuclear (do problema geográfico posto pela história), de suas matrizes de pensamento e de práticas, os discursos clássicos foram atualizados em nova proposta de construção do raciocínio geográfico-espacial. A partir de uma teoria social do espaço, Moreira (2010b, 2013) propôs que a geografia fosse compreendida como uma ciência das práticas e dos saberes espaciais.

No artigo "A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais – por um novo modelo clássico de organização curricular", Couto (2016) debateu tal proposição e seus desdobramentos na escolha e na organização de conteúdos do ensino de geografia. Ao apresentar a geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais, propôs novo formato de organização curricular – novo discurso clássico. O que se apresenta aqui é um resumo desta proposição.

De acordo com Moreira (2010), a geografia é uma forma de saber que goza de muita popularidade, decorrente da presença dos mapas, do contato com as paisagens, e das práticas espaciais, isto é, do "fato de que todo dia fazemos nosso percurso geográfico, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência" (MOREIRA: 2010b, p. 45). A continuidade (e acúmulo dos produtos) das práticas espaciais vai levando o homem a distinguir os melhores locais para o cultivo e a criação, a fim de prover-se melhor dos meios de sobrevivência. Este processo envolve experimentações, sistematização de experiências, comparações, abstrações, transformações das práticas, ou seja, um conjunto de saberes sociais/espaciais que tornam as práticas espaciais mais eficientes e abrangentes. Incorporando novas áreas e aumentando a escala de sistematização do conhecimento empírico, os saberes ganham

"níveis crescentes de universalidade cuja consequência é a transformação dos saberes na ciência geográfica" (MOREIRA, 2010b, p. 46).

Tal processo tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber do espaço vivido ao discurso teórico do conceito. A percepção expressa diferentes escalas geográficas na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residência, escola, local de trabalho etc.) que são articulados em redes, cuja consequência pode ser a transformação da percepção das coisas singulares em explicação da estrutura de suas relações universais (e vice-versa).

Entretanto, afirmou Moreira (2010), a percepção, o saber e a ciência – como tudo que diz respeito aos seres humanos – também são campos de disputa ideológica, colocando o difícil problema da relação entre ideologia e ciência. Ambas se valem do real-aparente, de sua percepção e descrição, para construir os seus discursos, exigindo a distinção entre aparência e essência do mundo, entre espaço vivido e percebido e a essência da organização espacial da humanidade, sobretudo na sociedade capitalista, em que seu caráter de classe se reproduz em todos os campos da experiência humana.

As práticas e saberes espaciais constroem a sociedade geograficamente organizada. Os saberes vêm das práticas, ao mesmo tempo em que as orientam. Deste amálgama surge a sociedade geograficamente construída. As práticas e os saberes espaciais comandam as relações de interação da sociedade e seu espaço em cada contexto de história.

A relação entre práticas espaciais e suas representações (mapas, conceitos etc.) explica o grande interesse pelos fenômenos geográficos dos estados-maiores militares e das corporações financeiras (LACOSTE, 2010). As diversas representações de espaço ligadas ao conjunto das práticas sociais se relacionam à importância estratégica e econômica dos fenômenos de localização. Das mudanças que, ao longo da história, ocorreram nas práticas

sociais em relação ao espaço, Lacoste vai definindo e caracterizando as práticas espaciais até chegar às noções de ação multiescalar e de espacialidade diferencial do espaço do capitalismo.

A tríade localização-distribuição-arranjo espacial constitui a base e o âmbito das práticas espaciais (MOREIRA, 2013). Como saber ou como ciência, o discurso e a prática geográficos se desenvolvem por meio das categorias empíricas das práticas espaciais e das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço.

Saberes, categorias empíricas e conceitos geográficos são abstrações que expressam (e constroem) a práxis espacial, sua percepção, descrição e/ou interpretação. Estas abstrações se movimentam entre um polo mais prático (o da prática e da percepção espacial) e outro mais teórico (o da interpretação da constituição geográfica das sociedades no seu todo dinâmico-estrutural).

Como síntese de múltiplas determinações de todas as práticas espaciais, a dinâmica geográfica é visualizada pelos conceitos mais teóricos. No movimento entre a paisagem, o território e o espaço, propõe-se tornar o mundo em concreto-pensado. Inspirado em Pierre George (*Os métodos da geografia*), Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da indagação dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para se chegar ao espaço como conteúdo de organização da sociedade. No caminho inverso, parte-se do conteúdo mais profundo e estrutural da (re)produção do espaço até retornar-se à paisagem como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Pelas categorias empíricas se reconstitui o processo (fases e conteúdos) de construção geográfica da sociedade. Moreira (2013) distingue três fases deste processo de produção do espaço

geográfico e, para cada uma, seu conjunto de categorias empíricas das práticas espaciais (QUADRO V):

QUADRO V

Fases	Categorias empíricas práticas espaciais
Montagem	A seletividade A unomultidiversidade A integração técnica
Desenvolvimento	A territorialização A politização A regulação A mobilidade A sociodensificação
Reestruturação	A relação sociedade-espaço se refaz pela reativação de toda a sequência das práticas espaciais, e que levará à constituição geográfica da sociedade em esgotamento. Novo ciclo de arranjo do espaço tem lugar, sem que a sociedade mude sua essência histórica necessariamente.

É o movimento das primeiras localizações (montagem), passando pela constituição do *habitat*, pelo qual a sociedade se organiza geograficamente (desenvolvimento) até que novo ciclo de construção do espaço (reestruturação) se inicie.

A seletividade é a escolha do local de fixação espacial das ações com as quais a sociedade vai construir o seu *habitat*. Por meio de experimentações (ensaio e erro),[23] a seletividade vai permitindo ou construindo a ambientação, a territorialização e o enraizamento cultural da humanidade.

A diversidade cultural e ambiental do planeta faz do processo de seletividade uma tensão permanente entre unidade e diversidade, transformando a localização seletiva em uma distribuição múltipla e, consequentemente, o *habitat* em um arranjo espacial plural: "Um todo sistêmico de distribuição de

[23] Moreira (2013, p. 3) indicou que, nesse processo, os homens criam "áreas laboratórios (La Blache), antes de se sedentarizar".

localizações escolhidas que por conta da seletividade converte-se numa configuração de extensão socialmente criada" (MOREIRA, 2013, p. 4). Tanto prática quanto simbólica, a unomultidiversidade já resulta do "trabalho que transforma os homens numa comunidade e faz desta um produto da relação coletiva destes com o meio seletivamente ocupado" (MOREIRA, 2013, p. 5). Do ponto de vista simbólico, a unidade pode ser construída a partir de diferentes aspectos da diversidade: da relação ambiental, do uso da água, ou de sua ausência como região de seca, ou da importância da vegetação ou do sítio como região de lagos. Também pode derivar diretamente das construções humanas: do espaço vivido, do Estado que unifica a nação, da cidade sede do estado imperial, mas também do valor (moeda) e da técnica.

A integração técnica se desenvolve a partir da ambientalização, territorialização e enraizamento cultural, resultantes da seletividade e da unomultidiversidade. Inicialmente ligada ao meio geográfico da própria comunidade humana de origem, a técnica, ao desenvolver seu aspecto racional também original, quebra sua relação inicial de pertencimento em detrimento do seu sentido universal e homogêneo.

A seletividade também pode assumir o significado oposto ao seu processo original. Ou seja, na economia de mercado da moderna sociedade de classe, a especialização e fragmentação do arranjo espacial,

> em função da divisão territorial do trabalho que baixe os custos e aumente a produtividade acumulativa capitalista, a seletividade se converte num mecanismo de descarte [...] e assim, automaticamente, a uma fase de desambientalização, desterritorialização e desenraizamento do homem em sua relação espacial com o meio (MOREIRA, 2013, p. 4).

O processo de globalização tem este componente de desenraizamento. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com

a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador "livre" (proletariado moderno), e que, atualmente, significa os desligamentos frequentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole – o moderno processo de urbanização dos meios de vida – é a constituição corpórea dessa espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde), fazendo do cotidiano um vai e vem permanente (MOREIRA, 1994).

A unomultidiversidade é marcadamente simbolizada pelo valor (moeda) e pela técnica. Enquanto a moeda unifica o território na construção e na ideologia do Estado-nação, simbolizando a riqueza e o sentido de progresso econômico, a razão técnica atua como prática e como símbolo da unidade do espaço. Daí, então, este autor considerar que a "modernidade se costurou nessa cumplicidade do valor e da técnica com o símbolo no plano do imaginário, tornando-os indissociáveis na construção cultural do espaço em que vivemos" (MOREIRA, 2013, p. 6).

A fase do desenvolvimento combina as práticas espaciais da territorialização, da politização, da regulação, da mobilidade e da sociodensificação. A técnica e a valoração simbólica do espaço fazem com que distintas comunidades delimitem o seu pedaço na forma de recortes territoriais de domínio em relação ao contexto espacial mais geral. Já presente nas comunidades em trânsito do nomadismo para o sedentarismo, a territorialização se manifesta mais claramente nas sociedades de classe e de Estado, onde a cidade surge como ponto de comando do seu domínio territorial.

A politização é a ação e a dimensão política do espaço, conformada, então, em territorialidade. Fundamentada num conjunto de contradições já no processo de seletividade, entre unidade e multidiversidade, localização e distribuição, a politização se manifesta nesta relação entre sociedade e espaço em

diversas outras contradições: alteridade-centralidade, unidade-diversidade, hegemonia-heterogenia e identidade-diferença. Assim, a prática espacial da politização "é a forma como através dele [do espaço] os seus habitantes se tensionam e coabitam em suas relações, dado o fato de o espaço nascer sob o signo da contradição, desde o seu caráter de uno-multidiversidade" (MOREIRA, 2013, p. 7).

O espaço como regulação da história resulta dessa prática espacial de controle daquelas contradições. É assim que a regulação, como norma, atividade codificada, regras de ação e de comportamento, constrangimentos e motivações, tornam o espaço e o território algo normativo, considerando a "preeminência da técnica em todos os aspectos da vida social" (SANTOS, 2004, p. 228-229). Embora gerais e universais, as normas são "diversamente eficazes, segundo os lugares, pois o conteúdo técnico e informacional de cada área tem um papel fundamental no comportamento dos agentes" (SANTOS, 2004, p. 230).

A mobilidade de homens e mulheres, jovens e idosos, plantas e animais, produtos e capitais é a resposta (não a solução, necessariamente) para as tensões, contradições e regulações do espaço. Ampliada pelo grande desenvolvimento técnico dos meios de transporte, a prática espacial da mobilidade se realiza em três modalidades: a urbanização, a compressão e a fluidificação (MOREIRA, 2013, p. 9).

A urbanização é a modalidade de mobilidade que se espalha pelo planeta. Por isso, para Moreira, a metrópole é a constituição corpórea da espacialidade do mundo atual.

A modalidade de compressão diminui o sentido físico-planetário do espaço na medida em que a intensidade das trocas, meios de transferência e novos hábitos de consumo faz aumentar a velocidade das comunicações e reduzir as distâncias entre os espaços do planeta. O resultado da compressão do espaço é a sua arrumação em rede, tornando-o liso e fluido (fluidificam e

redistribuem a localização dos lugares), considerando a eliminação de fronteiras fechadas.

A prática espacial da sociodensificação é motor e resultado deste espaço fluido, liso, híbrido e socialmente espesso: "A espessura das relações socioespaciais aumenta de volume em escala, criando um tecido espacial onde deixa de haver as fronteiras do natural e do social, do urbano e do rural, do local e do global, caindo as fronteiras que os separam" (MOREIRA, 2013, p. 11).

Na fase de reestruturação, se remonta a paisagem por seletividade e, pelas demais práticas espaciais de montagem e desenvolvimento, outro arranjo espacial se estabelece, formando nova relação sociedade-espaço. Moreira (2013, p. 12) distingue três épocas de reestruturação, com seus respectivos arranjos espaciais (QUADRO VI):

QUADRO VI

Épocas	Arranjo espacial
A fabril da primeira Revolução Industrial	Marcado pela mobilidade das plantas e animais que as grandes navegações intercambiam pelos continentes; organização da sociedade em regiões homogêneas; relação internacional centrada nas grandes praças de mercado da Europa.
A fabril da segunda Revolução Industrial	Marcado pela aceleração da técnica da circulação (a ferrovia e, depois, a rodovia e a navegação aérea, nos transportes, e o telégrafo e, depois, a telefonia, nas comunicações); organização da sociedade em regiões polarizadas; relação internacional centrada nas praças da grande indústria.
A cibernética da terceira Revolução Industrial	Momento atual, da desterritorialização fabril que dissolve o poder espacial centrado na indústria e desloca a centralidade para a finança; prioridade da informação; organização da

	sociedade em rede; relação internacional centrada nos grandes polos difusores do consumo de massa.

Sucessivamente, se trata do arranjo espacial das regiões homogêneas, das regiões polarizadas e da sociedade em rede. Em cada um desses momentos, uma nova era de construção do espaço se estabelece.

Embora Saviani (2010, 27-28) se refira à pedagogia, os aspectos que destaca para definir a importância do "clássico" cabem às demais disciplinas escolares. Ao captar questões nucleares – e, por isso, permanentes – do desenvolvimento histórico das sociedades, fornece critério para distinguir o principal do secundário e o duradouro do efêmero; para montagem de currículos, ao distinguir atividades nucleares da escola das atividades extracurriculares; e fornece referência à organização da educação em seu conjunto, seus níveis e modalidades articulados no espaço e no tempo.

O papel da escola "é o acesso ao saber elaborado, que se expressa por escrito [...] referência clássica para a organização do currículo escolar" (SAVIANI, 2010, p. 27). Esta finalidade é a base para a elaboração dos métodos e formas para atingi-la, seguindo a interpretação de Gramsci, segundo a qual é "nos fins a atingir" que deve ser buscada "a fonte natural para elaborar os métodos e as formas" (GRAMSCI, s/d, p. 115; SAVIANI, 2010, p. 27).

No ensino de geografia, propõe-se como princípio de organização curricular:

1. Tomar o caráter de luta e de classe do modo de vida e da geografia do presente momento histórico como conteúdo inspirador de conceitos e métodos que permitam seu questionamento, investigação e ensino, ponto de partida e de chegada do desenvolvimento de todo e qualquer conteúdo.

2. O uso das categorias empíricas das práticas espaciais e das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço, de forma a conformar nos alunos o raciocínio geográfico-espacial, a partir do desenvolvimento de todo e qualquer conteúdo.
3. Que permita remontar intelectualmente as distintas formas e fases da organização geográfica das sociedades, ao longo da história, desde as primeiras formas de sociedade, passando pelas fases de montagem do arranjo espacial a partir da expansão da cultura ocidental, até as três épocas de reestruturação do espaço geográfico do capitalismo a partir do período técnico fabril.
4. O movimento das práticas espaciais à consciência geográfica e aos conceitos (e vice-versa), que permita visualizar a apreensão dos fenômenos naturais em função da prática social no arranjo espacial (concepção unitária da geografia) e em suas distintas escalas de análise (LACOSTE, 2010).

Quanto à montagem de currículos e à organização dos níveis de ensino e da relação espaço-tempo, é possível propor:

1. A presença da geografia como componente curricular na escola básica, podendo ser articulada com o ensino de história, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, mas de forma independente, nos demais anos.
2. Uma determinada distribuição dos conteúdos por níveis de ensino, uma sugestão para debate que segue (QUADRO VII):

QUADRO VII

Níveis de ensino	Conteúdos propostos
1º ao 5º ano	**As fases de montagem e desenvolvimento do arranjo espacial das diferentes sociedades** **Privilegiar a articulação da escala local com a escala nacional-regional**
	Montagem, desenvolvimento e reestruturação espacial As fases de montagem e desenvolvimento do

6º ao 9º ano	arranjo espacial das diferentes sociedades Montagem e desenvolvimento do arranjo espacial brasileiro. As três épocas de reestruturação espacial. **Articular as escalas locais, nacionais-regionais e mundiais-regionais**
Ensino médio	**As três épocas de reestruturação espacial** A fabril da primeira Revolução Industrial A fabril da segunda Revolução Industrial A cibernética da terceira Revolução Industrial **Privilegiar a articulação das escalas nacionais-regionais e mundiais-regionais**

Combinada com a metodologia da articulação das práticas/saberes espaciais dos alunos com os conteúdos escolares, esta distribuição de conteúdo faz da escala nacional-regional, ou seja, do Brasil, um tema presente nos três níveis de ensino delimitados.

Conclusão

O PNE de 2014 (26 anos depois da CF e 18 anos da atual LDB) estabeleceu que, até o final do segundo ano de sua vigência (24/06/2016), o MEC deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a base nacional comum curricular de toda a educação básica.

O Ministério da Educação, quase um ano depois de sancionado o PNE, publicou a Portaria 592, de 17/06/2015 (publicada no DOU, em 18/06/2015), instituindo a comissão de especialistas para produzir o documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular e consolidar os resultados da discussão pública. Esta "discussão pública", de acordo com o Artigo 2º desta portaria, seria realizada nas unidades da federação sob a

coordenação das secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da educação básica.

A primeira versão do documento preliminar só se tornou pública na página da BNCC, no dia 16/09/2015, mas sem incluir o componente curricular história. A segunda versão, agora completa, se tornou pública em 25/10/2015, a dois meses do encerramento do ano letivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram construídas em 5 anos, de 2006 até 2010.

A consulta pública não permite o debate das divergências e antagonismos, próprio de congressos. Propõe-se, então, a organização de fóruns e congressos deliberativos, regionais e nacionais, com representação igualitária de membros do governo e dos diferentes movimentos sociais, sindicais e associações científicas, para a decisão final sobre a proposta de BNCC. A realização de congressos já é prática de muitas associações científicas, sindicatos e do próprio MEC, que vem organizando e realizando as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Portanto, com calendário mais extenso, porém delimitado, as divergências e convergências quanto ao conteúdo da BNCC seriam debatidas e deliberadas.

A proposta alternativa apresentada sugere a contraposição dialética de dois movimentos: um, que vai da ciência até as práticas e saberes espaciais, realizado sobretudo na universidade; e outro, que vai das práticas e dos saberes espaciais até a construção de conceitos geográficos, realizado sobretudo na escola. Pode servir à problematização dos critérios de seleção de conteúdos e métodos no ensino de geografia.

A análise crítica e retrospectiva de arquétipos, definições, estruturas e formatos do discurso e da prática dos geógrafos, ao longo do tempo, serve ao propósito de definir e atualizar o clássico como critério de seleção de conteúdos e formas de abordagem (conteúdo e método) da montagem de programas e currículos.

Embora qualquer princípio de organização curricular e didática não seja suficiente para superar os problemas da escola pública brasileira, eles podem (ou devem) ser coerentes com o fortalecimento das lutas do povo e dos educadores brasileiros em favor dos direitos fundamentais e contra a desigualdade social.

Referências bibliográficas

COUTO, M. A. C. "Da prática espacial à construção do raciocínio geográfico – construindo uma didática da geografia". Artigo submetido à publicação na revista *Educação e Sociedade*. 2016.

_____. "A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais – por um novo modelo clássico de organização curricular". Artigo submetido à publicação na revista *Geographia* – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. "Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta." Brasília. Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação. 2013. Acesso em 20 de maio de 2015.

GRAMSCI, A. (s/d). *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro S.A/Ed. Civilização Brasileira. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

MARTINS, Lígia Martins. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. "A política educacional e a formação de professores". In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, p.147-167, 2011.

MOREIRA, R. *O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina.* Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

_____. *Espaço, corpo do tempo – a construção geográfica das sociedades.* São Paulo: DGeo da FFCL da USP (Tese, doutorado em Geografia Humana), 1994.

_____. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.* São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro.* São Paulo: Contexto. Volume 1: As Matrizes Clássicas Originais, 2008.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro.* São Paulo: Contexto. Volume 2: As Matrizes da Renovação, 2009.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro*. São Paulo: Contexto. Volume 3: As Matrizes Brasileiras, 2010.

_____. *O que é geografia*. São Paulo: Brasiliense. 2ª edição, 2010b.

_____. *Uma ciência das práticas e saberes espaciais*; texto digitado, 2013.

_____. *O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina.* São Paulo: Contexto, 2014.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Brasília: UNB, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutoramento, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 3ª ed., 1984.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Editora Autores Associados, 472 p., 2007.

_____. "Importância do conceito de "clássico" para a pedagogia". In: TEIXEIRA JR, Aguinaldo (org.). *Marx está vivo!* Maceió: Agência Curso Comunicação e Desenvolvimento, p. 15-28, 2010.

_____. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2ª ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2009.

ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO – 1980 E 2008

TEACHING GEOGRAPHY AND CRITICAL TRAINING: AN ANALYSIS OF THE CURRICULUM PROPOSAL OF GEOGRAPHY OF SÃO PAULO - 1980 AND 2008

ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y FORMACIÓN CRÍTICA: UNA ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE GEOGRAFÍA DE LO ESTADO DE SÃO PAULO – 1980 Y 2008

DANIEL MENDES GOMES

AGB: Seção local São Paulo/ PEPGE: HPS, PUC-SP. E-mail: danielmendesgomes@yahoo.com.br

MARIA RITA DE CASTRO LOPES

AGB- Seção local São Paulo/ PEPGE: HPS, PUC-SP. E-mail: ritacastrolopes@yahoo.com.br

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo : Este artigo analisa dois importantes currículos paulistas que foram realizados em contextos distintos: o currículo concebido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da década de 1980, e o currículo intitulado Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), de 2008. Será realizada uma breve contextualização da elaboração de ambos os currículos para entender as diferentes forças políticas e sociais que os conceberam. Serão analisadas as propostas de conhecimentos geográficos e a formação crítica prescrita nos dois currículos. Para fundamentar a análise documental dos dois currículos, foram utilizados como referenciais teóricos Ivor Goodson (2010), no que concerne ao currículo, e Marcuse (1969, 1999) para entender como a última proposta exauriu a crítica e a formação para a autonomia. Ao final, constatou-se que o currículo do Programa SPFE baseava-se em uma aprendizagem conteudista e que não contribuiu para que o aluno desenvolvesse mecanismos para entender a sua realidade espacial, sendo um retrocesso em relação ao currículo da CENP, que apresentava uma proposta mais pautada em uma geografia crítica.

Palavras-chave: geografia crítica, currículo, CENP, Programa São Paulo Faz Escola, ensino de geografia.

Abstract: This article makes an analysis of two important São Paulo curricula, which were produced in different contexts, the curriculum designed by the Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 1980s, and the curriculum named Programa São Paulo Faz Escola, 2008. At first, we will do a brief historical context of the both curricula, to understand the different political and social forces that formed. Then it will be analyzed the geographic knowledge of proposals and critical training required two curricula. Therefore, we analysis the curricula based in researches of Ivor Goodson (2010) to understand the curriculum and Marcuse (1969; 1999) to understand how the last curriculum proposal removed the critical thought and the training for autonomy. At least, we note that the geography curriculum of Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) is based on a mechanical learning and it did not contribute for the development mechanisms to understand the space reality of students. It is a return compered to the CENP curriculum which submitted its proposal guided by a critical geography.

Keywords: critical geography, curriculum, CENP, Programa São Paulo Faz Escola, geography teaching.

Resumen: Este artículo examina dos importantes currículos paulistas, que se llevaron a cabo en diferentes contextos: el currículo realizado por la Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica (CENP), de la década de 1980, y el currículo llamado Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) de 2008. Inicialmente, el texto va a contextualizar la elaboración de ambos los currículos, para comprender las diferentes fuerzas políticas e sociales que los concibieran. Después, serán examinados el conocimiento geográfico y la formación crítica propuesta en los dos currículos. Para apoyar el análisis documental fueran utilizados como teóricos, Ivor Goodson (2010) en relación al currículo y Marcuse (1969; 1999) para entender cómo la crítica y la formación para la autonomía no están propuesta en el Programa SPFE. Al fin, observamos que el currículo de geografía de lo Programa São Paulo Faz Escola tiene cómo base una aprendizaje conteudista y que no contribuyen para la comprensión de la realidad espacial de lo alumno y es un retroceso en relación al de la CENP, que había propuesto un conocimiento geográfico crítico.

Palabras clave: geografía crítica, CENP, Programa São Paulo Faz Escola, enseñanza de la geografía.

Introdução

A disciplina geografia, no Brasil, passou por diversas concepções e transformações teóricas e metodológicas, ao longo da sua trajetória. Pode-se constatar, historicamente, que a disciplina geografia, como uma construção social, buscou atender a diferentes interesses e/ou necessidades de determinados períodos.

As disciplinas escolares são construídas socialmente e surgem como uma das principais manifestações do currículo. Para a realização de uma análise crítica do currículo, é preciso entendê-lo como um ato político, fundamental para questionar o poder que ele exerce sobre as pessoas, isto é, os conhecimentos que ele exclui e/ou inclui.

Para entender a função social de uma disciplina em um determinado currículo, primeiramente, é necessário investigar as suas práticas passadas e presentes para entender as relações internas e externas à escola que são responsáveis por redefinir os saberes escolares (GOODSON, 2011).

Entre os atuais saberes prescritos no currículo de geografia, está a formação crítica. Esta é uma questão muito importante para qualquer disciplina escolar ligada às ciências humanas, mas, para a disciplina de geografia, num caso muito particular, a formação do sujeito crítico é um tema fundamental.

Desse modo, pretende-se fazer uma reflexão sobre a formação crítica e autônoma do aluno de acordo com dois currículos da disciplina de geografia elaborados para o ensino básico paulista, que foram concebidos em momentos e em formas distintas: o currículo produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), na década de 1980, e o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), currículo elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em parceria com a Fundação Vanzolini. Para isso, inicialmente, será realizada uma breve

contextualização da elaboração e do conhecimento geográfico postos no currículo da CENP e, em seguida, no currículo do São Paulo Faz Escola, possibilitando entender as distintas forças políticas e sociais que os conceberam, isto porque os currículos não devem ser lidos e compreendidos como catálogos desligados de intencionalidades.

A proposta curricular do Estado de São Paulo na década de 1980

Desde meados da década de 1970, a universidade, por meio de seus professores, aproximou-se mais dos problemas relacionados à escola. Isto se deu, em grande medida, pelo fato de que, com a aglutinação das disciplinas de história e geografia na área de estudos sociais e com a criação dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais, frutos da implementação da Lei Nº 5.692/71, a procura pelos cursos de geografia e história ficava cada vez menor, chegando, em algumas universidades, a pôr em risco a própria existência destes cursos (CONTI, 1976).

Aos poucos, por meio da organização de espaços de debate proporcionados pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), os professores dessas duas disciplinas entraram na discussão sobre a crítica do "Guia Curricular e dos Subsídios para a Implementação do Guia Curricular para Estudos Sociais", e começaram a lutar pela participação na construção de um currículo de história e geografia de forma autônoma. Na década de 1980, período de redemocratização política no Brasil e de progressivo retorno das disciplinas de geografia e história como disciplinas escolares autônomas no currículo prescrito do ensino de 1º grau, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) convidou alguns professores da Universidade de São Paulo (USP) para discutirem e ministrarem cursos de geografia (Geografia das Américas) para professores da rede sobre a temática da 1ª série do 2º grau. Ao longo da década de 1980, a

Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau foi discutida e implementada, passando por quatro versões.

Antes mesmo da construção da proposta curricular de geografia, a CENP elaborou alguns encontros entre professores da rede estadual de ensino com professores da Universidade de São Paulo. Estes especialistas em geografia tinham como principal meta mostrar os novos caminhos que a ciência geográfica estava percorrendo, por isso houve uma forte alusão à geografia crítica.

Houve encontros entre os dias 19 a 21 de setembro de 1984; 9 a 14 de setembro de 1985; 7 a 11 de outubro de 1985 e 18 a 22 de novembro de 1985. Os temas, nesses encontros, giraram em torno das problemáticas "geografia e educação" e "tendências atuais e questões básicas de geografia para a organização do espaço".

Em 1986, saíram as três primeiras versões dessa Proposta Curricular de Ensino de Geografia. A terceira edição foi elaborada pela Equipe Técnica de Estudos Sociais – Geografia,[1] com a assessoria dos professores Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Sandra Lecione, ambos da Universidade de São Paulo, e com a participação de geógrafos professores universitários como Ana Fani Alessandri Carlos, Carlos Walter Porto-Gonçalves, José Willian Vesentini, Jurandyr Luciano Ross, Manoel Fernando Gonçalves Seabra, entre outros.

Além do corpo docente da USP, a proposta curricular foi elaborada com a participação de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Esses professores, como representantes da rede estadual de ensino, deveriam apreciar o trabalho elaborado, levá-lo até os demais professores da rede e, dessa forma, trazer novas contribuições à 4ª versão da proposta curricular.

[1] Composta de Adaudite Baptista Giroto, Lúcia Araújo Marques, Maria Helena Peixoto Camargo, Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Célia Bega dos Santos, Soleida de Oliveira Baptista e Shoko Kimura.

Na 3ª versão da Proposta Curricular de Geografia, ainda de caráter preliminar, o ensino de 1º grau foi dividido em três grandes blocos: ciclo básico (1ª e 2ª séries), bloco intermediário (3ª a 5ª séries) e bloco final (6ª a 8ª séries do 1º grau). Esta proposta listava uma série de assuntos e sugestões de atividades que poderiam ser aproveitadas pelos professores nas aulas de geografia.

A despeito dessa divisão, a proposta, como um todo, seguia uma linha pedagógica e teórica considerada consensual. Em todos os três blocos, havia a preocupação de começar qualquer assunto pela realidade concreta do aluno. Propunham-se, por exemplo, atividades como a descrição do entorno da escola, mapas mentais do percurso casa/escola, entrevistas com associações de bairro, sindicatos e indústrias localizadas nos arredores da escola, entre outras.

A preocupação com o entendimento da realidade era a principal questão do ensino de geografia – realidade apreendida como o entendimento do mundo do aluno, a começar por uma escala local (sua casa, a escola, o bairro, a cidade) até o entendimento dos problemas de escala mundial (como a questão do desenvolvimento e do subdesenvolvimento mundial), sempre de forma crítica.

Percebe-se, pela leitura dessa proposta, que o entendimento da realidade se tornou algo caro no estudo de geografia, pelo menos para esta proposta curricular. Não que isto não fosse algo discutido em outros momentos, pois esta sempre foi a proposta do ensino de geografia – conhecer o mundo em que vivemos –, mas esses novos autores, ao criticarem o passado do ensino de geografia, afirmavam que, antes, a visão do todo fora perdida, e só com a introdução do método dialético é que se poderia resgatar o conhecimento de geografia de forma crítica. Temos aí, portanto, um novo entendimento do conceito de realidade. Entender o mundo em que se vivia ou ter uma visão da totalidade,

para essa nova proposta curricular, era nada mais do que denunciar as mazelas e contradições da sociedade.

É nesse sentido que a questão do entendimento da realidade perpassa a proposta curricular. O método passa a ter muita importância para o entendimento do conteúdo, pois este não é algo dado, pronto, mas, sim, construído numa relação entre professor e aluno. Cabe ao professor, por meio do conhecimento da comunidade em que ele trabalha e de seu envolvimento social, selecionar os melhores conteúdos para os alunos na busca da construção de conceitos. O objetivo do ensino de geografia, de acordo com essa abordagem, era a crítica da sociedade para a transformação do aluno.

> A Geografia, como as demais ciências que fazem parte do currículo de 1° e 2° graus, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação.
>
> Essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje. Suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

Por isso, até hoje, as questões como desigualdades sociais, pensamento crítico, noções de desenvolvimento e justiça social estão ainda em voga nos conteúdos dessa disciplina, como se pode ver. Mas, na proposta curricular, os temas propostos pelos autores eram meramente sugestivos, e, em última instância, era o professor quem deveria decidir o que fazer na sala de aula.

Nessa perspectiva, bastante descentralizada, o livro didático entrava como um material adicional que poderia ser utilizado em momentos oportunos, mas nunca como um transmissor de conhecimentos preestabelecidos. Essa proposta fez sérias críticas ao uso do livro didático como principal fonte de estudo. Para seus autores, a geografia presente nos livros didáticos "é a geografia produzida pela escola positivista, que tem na análise empírica da realidade o produto do seu conhecimento. É a

geografia 'científica' e 'neutra', a mesma que vem sendo ensinada desde o século passado" (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

A imposição de uma "nova" geografia vem sempre acompanhada da desqualificação da "velha" geografia, uma estratégia de convencer sobre a necessidade de mudança. De acordo com a equipe técnica que escreveu essa proposta, a maior parte dos professores a aprovou, mas houve algumas críticas e ressalvas contidas em seu anexo que mostram as dificuldades que os professores enfrentaram na sua efetiva implementação no cotidiano da sala de aula.

Segundo o anexo da 3ª edição da Proposta Curricular de Geografia para o Estado de São Paulo, uma das grandes reclamações recebidas pelas Delegacias de Ensino,[2] em nome dos professores da rede, foi sobre a indefinição dos conteúdos e sua sequência. Por esse motivo, a 3ª edição trouxe diversas sugestões de conteúdos e propostas de atividades em que tais conteúdos poderiam ser trabalhados.

Como a proposta continha uma forte carga de conteúdos oriundos da geografia humana, muitos professores pediram para que nela fossem incluídos mais conteúdos da geografia física. Como resposta, a Equipe Técnica de Estudos Sociais – Geografia afirmou o seguinte:

> Quanto às solicitações de que seja incluído o tratamento da natureza (Geografia Física) ou que esse tratamento seja mais explícito, cabe esclarecer que ela está sempre sendo tratada no decorrer dos itens da proposta, além do que há itens específicos a esse respeito, no todo da proposta há uma ênfase maior no social, pois "a apropriação da natureza se dá pelo processo de trabalho, que é um ato social que se estabelece a relação sociedade/natureza, é fundamental o entendimento da sociedade para entender a natureza, já que esta é apropriada historicamente" [...] (SÃO PAULO, 1986, p. 39).

O estudo da natureza seria feito conforme o transcorrer dos temas da geografia humana. Assim, conteúdos como, por

[2] Atualmente, são intituladas Diretorias de Ensino.

exemplo, a formação do solo de uma determinada região, seriam estudados somente quando o assunto central fosse sobre a agricultura desta mesma região. Havia, nessa proposta curricular, um único item que estudava a natureza com dinâmica própria, independente da sua relação com o homem. Este item era destinado ao estudo dos domínios naturais do Brasil,[3] que deveriam ser ensinados nas duas séries finais do ensino de 1º grau. Mesmo assim, os autores da proposta advertiram que "ao estudar a natureza em si, isto é, como ela é, como se formou e qual o seu processo de evolução, é preciso relacioná-la com a sociedade" (SÃO PAULO, 1986, p. 23).

Outra crítica à 2ª versão da proposta, contida no anexo da 3ª versão da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau, foi sobre a ênfase dos aspectos históricos nos estudos de geografia, que os fazia parecer, muitas vezes, mais uma aula de história do que de geografia. Sobre isso, a equipe de geografia respondeu que:

> O professor deve ter consciência de que a História, a Sociologia, a Economia, a Política, as Ciências Naturais também contribuem, além da Geografia, para o conhecimento do real em toda a sua complexidade; o professor ao trabalhar as especificidades da Geografia – dimensão espacial – deve considerar que a realidade é um todo maior que também se explica por conhecimentos produzidos por outras ciências, que o professor de Geografia deve utilizar (SÃO PAULO, 1986, p. 39).

Ao mesmo tempo em que havia, por parte da geografia, certo desprezo pelas ciências naturais (como o estudo das formações geológicas, as noções de mineralogia, a climatologia e a pedologia), havia uma aproximação com as ciências humanas (como a política, a sociologia e a história). As críticas dos professores deixavam esta questão bastante evidente, e este estranhamento não era indevido, pois se tratava da rejeição de

[3] Domínio dos mares de morros, domínio da Araucária, domínio dos campos do sul, domínio da caatinga, domínio do cerrado e domínio amazônico.

certos conteúdos por muito tempo considerados importantes nos estudos geográficos, e da valorização de uma geografia com forte apoio das ciências humanas.

Vale ressaltar, tanto no primeiro quanto no segundo casos, o caráter de síntese do estudo geográfico. Os conceitos de síntese geográfica e o de totalidade estão próximos no que diz respeito à necessidade de a ciência geográfica se amparar em outras ciências para se ter a compreensão do todo.

Após dois anos de debate, em 1988, saiu a 4ª edição da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o 1º Grau, já em caráter oficial. Houve mais duas edições desta proposta (uma em 1990 e outra em 1991), mas não houve mudanças significativas entre as últimas versões. A última versão da proposta curricular apresentava a mesma equipe de elaboração das anteriores e apenas algumas atualizações dos conteúdos propostos, principalmente aqueles relacionados aos conflitos capitalismo/socialismo, que passavam por novas definições devido à queda do Muro de Berlim e ao colapso da União Soviética.

Assim, no final da década de 1980, a discussão na CENP ainda era a reformulação do currículo de geografia e a introdução da geografia crítica por meio de novos temas. Não era à toa que, nos objetivos do curso de geografia divididos por série, todos apresentassem um objetivo comum: "Desenvolver o espírito crítico e uma formação voltada para a compreensão e transformação da realidade, visando à formação do cidadão" (SÃO PAULO, 1991 p. 139).

Proposta Curricular São Paulo Faz Escola- 2008

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), no final do ano letivo de 2007, iniciou a elaboração de uma nova proposta curricular e de um conjunto de avaliações intitulados

Programa São Paulo Faz Escola (SPFE),[4] proposta a ser inserida no início do ano letivo de 2008, em toda a rede pública estadual.

A chamada proposta curricular começou a ser pensada após resultados "desalentadores" (SÃO PAULO, 2009, p. 30) dos alunos paulistas nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A SEE-SP propôs uma ação integradora e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional paulista por meio de uma base curricular comum para toda a rede de ensino.

É importante destacar que a elaboração do currículo Programa SPFE teve um caráter menos democrático que o currículo da CENP. A participação do professor da rede se restringiu apenas a relatar "boas" experiências de sua prática docente, apresentadas somente por *e-mail* pelo *site* da SEE-SP. A consulta *on-line* teve um tempo curto de acesso, iniciada no dia 16 de outubro de 2007, e ficou disponível para sugestões até 03 de dezembro de 2007. Infere-se que a SEE-SP não se preocupou em dialogar com os docentes, identificando quais eram as reais dificuldades e necessidades nas suas práticas cotidianas.

Para a elaboração curricular do Programa SPFE (2008-2010), a gestão do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) no governo paulista optou por contratar uma equipe[5] com postura homogênea, de pessoas que exerceram funções no Ministério da Educação (MEC), na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e/ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo, é pertinente contextualizar o surgimento dessas duas políticas educacionais durante o governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001).

Na década de 1990, para os países considerados periféricos, como era o caso do Brasil, foram impostas reformas estruturais para se conseguir a capitação de auxílio financeiro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Estas instituições internacionais exigiam mais racionalidade nas políticas públicas brasileiras por meio da implantação de estratégias neoliberais nas políticas sociais, que correspondiam a

[4] No *site* e nos documentos oficiais da SEE-SP, é possível identificar a nomenclatura "Programa" ou "Proposta" São Paulo Faz Escola.

[5] Maria Helena Guimarães de Castro, Maria Inês Fini, Guiomar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luís Carlos de Menezes e Ruy Berger (1928-2012).

enfrentar o aumento da demanda por recursos em concomitância com a diminuição de gastos dos fundos públicos.

Em relação à educação, o Banco Mundial pressionou os países a implantarem os modelos educacionais explicitados em seus documentos, como: competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores, assim como um sistema articulado de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área. Foi a partir dessas influências externas que o Governo Federal decidiu orientar a elaboração dos PCNs, do ENEM e de outras políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96, que abrangia toda a educação básica, criou um Sistema Educacional de Ensino unificado, que descentralizou obrigações do Governo Federal. Esta política, realizada durante o ministério de Paulo Renato (1945-2011), desresponsabilizou o Governo Federal de promover, manter e gerir a educação básica, devendo apenas apoiá-la por meio de investimentos em obras e equipamentos. O Governo Federal repassou a responsabilidade do ensino básico como obrigação prioritária para os estados e municípios por meio de uma "lei minimalista", que permitiu, consequentemente, uma "onda de reformas na educação brasileira" (RAMOS, 2005, p. 237).

Desse modo, as Secretarias Estaduais de Ensino apoiaram a LDB Nº 9.394/96, uma vez que isto lhes permitiria realizar acordos internacionais com o Banco Mundial para o financiamento do ensino básico:

> Já historicamente responsáveis pela maior fatia da oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as Secretarias Estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas, e obter financiamentos específicos com prazo de carência superior à duração das atuais gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos Planos Estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo (KUENZER, 2007, p. 65).

Foi a partir desse contexto político que o governo paulista do PSDB criou um currículo centralizador e sem flexibilidade, impondo as competências como referências e a valorização da avaliação externa (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP)), seguindo dedicadamente as diretrizes educacionais do Banco Mundial, ao apresentar minuciosamente como deveria ser o cotidiano escolar do trabalho docente:

> Os esforços feitos até o momento foram insuficientes para garantir a aprendizagem dos alunos nos níveis desejados, como demonstram os resultados do SAEB (hoje PROVA BRASIL), do ENEM e avaliações internacionais.
>
> É preciso reconhecer ainda que propostas curriculares bem formuladas, diretrizes, ou mesmo os PCNs, demandam um gigantesco esforço complementar centrado na escola e na figura do professor, cuja prática inspira este projeto.
>
> Ao propor, coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular, a Secretaria de Educação do Estado dá continuidade aos esforços anteriores para completar o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas, explicitadas nas diversas práticas realizadas nas salas de aula e nas escolas (Site: Programa São Paulo Faz Escola).[6]

A elaboração do SPFE iniciou-se em setembro de 2007, e foi lançada no momento do planejamento anual escolar de 2008, expondo ao professor o que e como os alunos deveriam aprender. Inicialmente, foi inserido nas escolas um material intitulado *Jornal do Aluno*[7] e *Revista do Professor*, no ensino fundamental II e no ensino médio. Os professores tiveram, na própria escola, uma rápida apresentação sobre a utilização desses materiais obrigatórios, por meio de videoconferências e teleaulas. A entrega do material consistia em uma recuperação pontual em leitura, escrita e cálculo, com duração dos primeiros 42 dias do ano letivo de 2008, com o propósito de preparar os alunos para o novo currículo e para as avaliações externas.

---

[6] Site: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/PropostaCurricular/tabid/1037/Default.aspx>. Acesso em 15 de nov. 2013, às 20:35.

[7] É importante citar que o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor* só foram utilizados no ano de 2008, e sofreram diversas críticas dos sindicatos, do meio acadêmico e da grande mídia em geral, devido tanto à sua qualidade conceitual quanto à concepção atribuída ao trabalho docente.

A SEE-SP iniciava o Programa SPFE, submetendo os professores a essa prática imediatista, que deveria ser realizada em todas as escolas estaduais. A recuperação pontual partia da perspectiva de que a defasagem de conhecimento escolar dos alunos resultava apenas da falta de acesso a determinados conteúdos escolares, como se tal defasagem não implicasse em outros problemas menos práticos, isto é, de ordens política, cultural ou econômica.

Em seguida, a SEE-SP apresentou aos professores um conjunto de materiais intitulado *Caderno do Professor*, oferecido como "orientador didático-pedagógico" do novo currículo (SÃO PAULO, 2008). Estes materiais eram organizados por disciplina, série e bimestre, visando a aprimorar e desenvolver determinadas competências e habilidades dos alunos. Neles, o trabalho do professor era sistematizado nas chamadas "situações de aprendizagem", por meio de: "tempo previsto", "conteúdo", "competências e habilidades", "estratégias", "recurso" e "avaliação". Ao final de cada material, eram apresentados: "proposta de questões para aplicação em avaliação", "proposta de situações de recuperação" e "recursos para ampliar a perspectiva do professor" (sugestão de filmes e livros). Todos os conteúdos curriculares foram selecionados pelos seus teorizadores.[8]

Observa-se que o *Caderno do Professor* parecia se caracterizar como um instrumento de controle técnico da SEE-SP, porque não apresentava apenas *o que* os alunos deveriam aprender, mas também *como* deveriam aprender, ao expor minuciosamente situações de aprendizagem que os professores tinham a responsabilidade de trabalhar em sala de aula. O *Caderno do Professor* servia como um roteiro seguro da SEE-SP, que pretendia garantir o sucesso do novo currículo, conforme identificado no trecho do currículo do Programa SPFE:

[8] Nomenclatura dada pela SEE-SP para se referir aos especialistas responsáveis pela seleção e organização do conteúdo escolar dos cadernos.

> Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhada, e o uso intencional de convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com os seus alunos (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

A SEE-SP produziu e distribuiu outro material institucional com os conteúdos similares ao *Caderno do Professor*, voltado especialmente para os alunos, que recebeu o nome de *Caderno do Aluno*. A forma de uso dos cadernos assemelhava-se ao sistema apostilado de ensino, pois apresentava ao docente uma linearidade no seu trabalho em sala de aula, por meio de sequências didáticas; deste modo, trazia consigo uma padronização da organização do conhecimento escolar que o aluno deveria aprender.

A inserção de materiais semelhantes ao sistema apostilado no currículo paulista também teve como propósito melhorar as notas dos alunos nas avaliações externas. Identifica-se, nisto, a importância que era dada às avaliações externas, como se a qualidade e o objetivo da educação fossem possíveis de ser mensuráveis.

Todos os responsáveis pela elaboração do currículo e dos *Cadernos de Geografia* eram geógrafos acadêmicos.[9] Entre os reformadores, criou-se uma cultura em relação às universidades que consistia em considerar os acadêmicos como os especialistas das questões educacionais, por dedicarem-se às pesquisas científicas. E estes estudiosos contribuíam para a imposição da reforma ao legitimarem as ações dos reformadores a partir de um discurso científico.

[9]Ângela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araújo, Regina Célia Bega dos Santos e Sérgio Adas.

O currículo prescrito de geografia iniciava-se com um breve texto sobre a história do ensino de geografia no Brasil, que criticava o "ensino tradicional, fundamentado na memorização de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento enciclopedista, meramente descritivo" (SÃO PAULO, 2010, p. 74). Em seguida, explicava que a geografia passava por um momento de superação – isto é, a geografia crítica, durante o período de redemocratização do país:

> Nesse período de intenso debate, a crítica ao ensino de Geografia encontrou ressonância nos órgãos técnicos-pedagógicos de alguns estados brasileiros, como ocorreu, por exemplo, na Secretaria de São Paulo, que, por meio de seus órgãos pedagógicos, coordenou um processo de discussão e reformulação curricular sinalizando novos rumos para o ensino, com a Proposta Curricular de 1996 (SÃO PAULO, 2010, p. 74).

O excerto, sem denominar, referia-se superficialmente ao currículo da CENP e aos PCNs. Neste ponto, vale lembrar que ambos os currículos não possuíram processos de elaboração e concepções teórico-metodológicas semelhantes.

Destaca-se um tratamento idealista que é dado ao conhecimento geográfico, como se ele tivesse superado todas as contradições teórico-metodológicas, políticas e ideológicas.

> Rompeu-se, dessa forma, o padrão de um saber supostamente neutro avançando-se para uma visão da Geografia como ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalhos e pela urgência das questões ambientais e culturais. Da mesma forma, essa nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade-natureza, responsável por perpetuar o espaço como uma entidade cartesiana e absoluta, na qual tudo acontece de forma linear ou casuística. Além disso, relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos, em suas diferentes escalas (SÃO PAULO, 2010, p. 74).

O referido texto apresentava o atual conhecimento geográfico como um bloco monolítico, sendo um conhecimento que

não necessitava de questionamentos e/ou de superações. Havia uma preocupação dos teorizadores, em diversas partes do currículo, em entender às transformações espaciais da atualidade como resultado do processo de globalização. No entanto, existia pouca preocupação em enfatizar as tensões e as contradições espaciais existentes, velando, assim, as relações de poder e de dominação geradas pelo sistema econômico, que, por sua vez, gerava a deterioração dos empregos, acentuava a divisão internacional do trabalho e acelerava a degradação ambiental, entre outros problemas.

O objetivo central do ensino de geografia, então, residia

> [...] no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pelas atividades humanas, ou seja, os artefatos sociais. Nesse sentido, enquanto o "tempo natural" é regulado por processos bioquímicos e físicos, responsáveis pela produção e interação dos objetos naturais, o "tempo histórico" responsabiliza-se por perpetuar as marcas acumuladas pela atividade humana como produtora de artefatos sociais (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

De certo modo, este objetivo central do ensino geográfico não supera uma discussão antiga acerca do conhecimento geográfico, que consiste na dicotomia da geografia física (fenômenos da natureza) e da geografia humana (fenômenos sociais). Cabe lembrar que, na década de 1980, uma das propostas do movimento crítico da geografia incidia em quebrar esta fragmentação do conhecimento geográfico, por exemplo, por meio da concepção dialética.

Paralisia da crítica no currículo de geografia do Programa São Paulo Faz Escola

É interessante ver, na história da geografia como disciplina escolar, que o debate crítico permeou seus conteúdos desde a entrada da geografia crítica na universidade. No entanto, apesar da proposta curricular da década de 1980, em São Paulo,

esse debate, além de ficar cada vez mais em segundo plano, não foi implementado em sua plenitude.

A geografia crítica é uma corrente de pensamento geográfico nascida em meados da década de 1970, na França e nos Estados Unidos, e no início da década de 1980, no Brasil. Ela se baseia em uma crítica ao modelo descritivo da geografia, feita até então, implementando novos métodos de análise, sobretudo baseados no pensamento dialético e na teoria marxista nas questões geográficas. Esta corrente teve grande aceitação entre os geógrafos da Universidade de São Paulo, o que contribuiu muito para a formação de um novo currículo escolar dessa disciplina, na década de 1980.

Com a volta da autonomia das disciplinas de geografia e história e a decadência dos Subsídios para a Implementação do Guia Curricular (o "Verdão"), que prescrevia os saberes e os conteúdos a serem ensinados desde a Lei Nº 5.692/71, a CENP convidou a USP para fazer consultoria e elaborar a nova proposta curricular. Como a equipe que colaborou para a composição desta proposta estava comprometida com a geografia crítica, foram apresentadas diferentes questões oriundas do pensamento crítico no currículo, como principais temas do ensino de geografia.

> Além disso, diferentemente dos demais métodos, um espaço crítico que o método dialético traz consigo a recuperação de a Geografia precisa ter. Portanto, esta Geografia que incorpora a dialética é uma Geografia essencialmente crítica, sendo que, através da crítica, é que se produz e reproduz uma ciência viva. Por ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma.
>
> Este caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar os conteúdos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos, participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber (SÃO PAULO, 1986, p. 4).

A proposta curricular estabelecida em 2008, por meio do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), também usou o discurso sobre o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno:

> Portanto, é fundamental incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos (SÃO PAULO, 2010, p. 76).

Entretanto, o caráter crítico do currículo de geografia, no Programa SPFE, parecia esvaziado de sentido na última proposta de ensino descrita acima. O pensamento crítico da mais recente proposta curricular do Estado de São Paulo era uma crítica falsa que servia somente para a preservação da sociedade tal como ela era.

O discurso geográfico do currículo SPFE apresentava-se como um conhecimento esclarecedor, que tinha como missão mostrar as desigualdades do mundo para que o aluno pudesse ter uma formação cidadã e se posicionar perante o mundo de maneira autônoma abrangente e responsável:

> Assim como os demais componentes curriculares da educação básica, cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social em todas as suas dimensões, sejam elas econômicas, políticas ou culturais (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

Apesar do tom crítico da proposta, "compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada" seria o mesmo que reconhecer o caráter contraditório da sociedade industrial avançada, suas consequências ao comportamento dos indivíduos e a tomada de um posicionamento contrário ao que está estabelecido.

No entanto, o currículo elaborado pela SEE-SP por meio do Programa SPFE, era uma amostra clara de controle, incorporação de valores e racionalidade de um currículo que

enrijecia práticas escolares entre professores e alunos e, apesar dos pressupostos de formar um aluno cidadão, contribuía para a manutenção do *status quo*.

Ao analisar a sociedade industrial avançada, Marcuse (1969) chamou a atenção para a condição unidimensional do indivíduo que, por conta do modelo psicológico da indústria, que ultrapassou seus limites fabris para todas as outras esferas sociais, perdeu a capacidade de crítica, se adequou ao modelo racional da sociedade, e para o qual tudo que vinha de encontro a este modelo parecia irracional:

> Não é, portanto, de admirar que, nos setores mais desenvolvidos dessa civilização, os controles sociais tenham sido introjetados a ponto de até o protesto individual ser afetado em suas raízes. A negativa intelectual e emocional de "prosseguir" parece neurótica e impotente (MARCUSE, 1969, p. 30).

Os indivíduos, então, se identificam com as mercadorias oferecidas pelo aparato técnico-industrial, gostam do modelo de vida direcionado e trocam a sua capacidade de pensar pelo "conforto" de serem administrados como um todo. É assim que, para esse autor, a classe social mais esbulhada perdeu a sua capacidade histórica de se opor ao modelo vigente: agora, ela se apraz àquilo que a oprime, àquilo que a domina. E é nesse sentido que a crítica fica suspensa. Paralisada.

O controle, portanto, não procede mais da imposição por meio da força, mas, sim, por meio da tecnologia e de sua ideologia:

> O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz "vendem" e impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas rações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrinam e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à falsidade. E ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de

> indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como um bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa (MARCUSE, 1969, p. 32).

O controle social promovido pelo aparato técnico cooptou também as formas de gerenciamento escolar, suas práticas e seu currículo. A escola faz parte do sistema de aculturação do modelo social vigente. Assim, uma disciplina escolar que se coloca como crítica e formadora de um cidadão autônomo ou é uma contradição ao modelo de vida controlado da sociedade industrial avançada ou possui seus pressupostos esvaziados de sentido. Acreditamos nesta segunda hipótese.

No currículo de geografia, é possível observar que os objetivos gerais propunham que, ao final do processo de escolarização, o aluno fosse capaz de identificar e relacionar as diferentes escalas geográficas, utilizar técnicas cartográficas, além de desenvolver comportamento ético e de solidariedade. Não existia uma reflexão sobre a necessidade de os alunos discutirem as contradições espaciais na sociedade e também não havia um debate acerca da importância da participação política.

Nos *Cadernos de Geografia*, os estudos específicos do lugar eram tratados de forma rápida, não sendo uma referência permanente. Cabe lembrar que a geografia crítica trouxe a preocupação de discutir o saber da realidade do aluno e do seu lugar, como uma referência para os estudos de geografia, possibilitando que ele desenvolva a capacidade de compreensão da realidade a partir do ponto de vista da sua espacialidade, fazendo sua correlação com o global.

Ademais, nas atividades dos *Cadernos de Geografia*, não havia uma preocupação em relacionar o fenômeno da globalização com o cotidiano dos alunos a partir da comunicação de massa, da homogeneização da cultura e da padronização do estilo de vida, entre outros aspectos.

O fundamento desse programa era a organização do trabalho escolar por meio de um conjunto de orientações que regiam o trabalho escolar de todo o Estado de São Paulo. Esta rigidez no controle de tarefas aparecia no texto deste programa como a ordenação racional de uma forma de gerir a escola.

> Ao articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria da Educação deu início a uma contínua produção e divulgação de subsídios que *incidem diretamente na organização da escola como um todo e em suas aulas* (SÃO PAULO, 2010, p. 7, grifo nosso).

Esses subsídios eram o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, orientações para todas as escolas da rede estadual de ensino, ditando padrões de organização, formas de ensinar, material didático único e conteúdos preestipulados para serem colocados em prática pelo professor. Este conjunto de orientações e conteúdos escolares predeterminados era cobrado pela SEE-SP em avaliações de professores, que premiavam os melhores colocados com aumento salarial e habilitações para aulas nos próximos anos letivos, no caso dos professores contratados, não efetivos.

Os conteúdos escolares também eram cobrados dos alunos na avaliação externa estadual (SARESP), e a nota do aluno implicava diretamente no pagamento de um bônus anual para os professores que tiveram um bom desempenho de seus alunos, em suas respectivas unidades escolares.

Esta política educacional sugeria muito mais a adequação dos professores a um rígido controle do que a uma formação livre, autônoma e crítica.

Considerações finais

As condições desiguais da sociedade contemporânea não são as mesmas das que já ocorreram em outras fases do modo de produção capitalista. No entanto, a miséria, a desigualdade entre as pessoas, o enriquecimento a qualquer custo, os privilégios privados em detrimento do bem-estar público e as contradições de

uma sociedade de classe se apresentaram nas diversas fases da história na humanidade.

Não havendo espaço para a crítica, as questões dos desequilíbrios e de um mundo desigual dentro do conhecimento ensinado pela disciplina de geografia não constam no currículo, e, quando aparecem nas listas dos conteúdos, são apresentadas apenas como uma questão de acesso ou de não acesso às novas tecnologias. A crítica geográfica se torna somente um clichê da disciplina, pois não há, na realidade, uma reflexão crítica para a mudança social, nem mesmo um pensamento autônomo que quebre com o modelo social existente imposto pelo aparato ou rompa com o pensamento unidimensional dos indivíduos.

A proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de 1986, em princípio, teve uma perspectiva transformadora, cabendo a toda a rede estadual pública desenvolver uma consciência política sobre a necessidade da participação coletiva, objetivando uma gestão mais democrática. Apesar de não ter se realizado conforme a intenção inicial, a proposta curricular conseguiu ser considerada como relativamente democrática ao buscar quebrar com o conhecimento despolitizado e desinteressado do ensino durante a ditadura militar.

Entende-se a criação do *Caderno do Professor* e do *Caderno do Aluno*, do Programa São Paulo Faz Escola, como um retrocesso do sistema educacional paulista, por se assemelhar aos Guias Curriculares de 1973 em vez de se aproximar da elaboração mais democrática que foi o Currículo da CENP. Os Guias Curriculares também foram centralizadores e conteudistas, serviram como conjunto de medidas que o governo estadual daquele período acionou no sentido de se alinhar às orientações federais, que correspondiam às exigências das instituições financeiras internacionais.

Desse modo, o Estado de São Paulo, desde 2008, com a realização do Programa São Paulo Faz Escola, apresentou um

novo currículo de geografia como uma inovação no sistema educacional paulista. Mas, na verdade, era um currículo que possuía um caráter autoritário, muito próximo da proposta tecnicista da Lei Nº 5.692/71, na qual o currículo de geografia caracterizou-se como conteudista, não buscando reflexões sobre as desigualdades espaciais existentes e nem da realidade espacial do aluno.

Referências bibliográficas

CONTI, José Bueno. "A reforma do ensino de 1971 e a situação da geografia". In: *Boletim Paulista de Geografia*, nº 51, São Paulo: AGB-SP, 1976.

GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora, pp. 230, 2011.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª ed. Cortez: São Paulo, pp. 104, 2007.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969.

_____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo, Fundação e Editora da Unesp, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Guia Curricular para o Ensino de 1º Grau – Estudos Sociais*. São Paulo: 1975.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau; 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SEE/CENP, 1981.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de geografia – 1º grau*. 3ª edição preliminar, São Paulo: SEE/CENP, 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Fundamentos para o ensino de geografia*. São Paulo: SEE/CENP, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta*

curricular para o ensino de geografia: 1º grau. 6ª ed. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: geografia*. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação de áreas: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação de áreas: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

RAMOS, M. N. "O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura". In. FRIGOTTO, G. et al.(orgs). *Ensino médio: ciências, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, pp. 37-52, 2004.

"EU VOU CONTAR PRA VOCÊS..." – A ARTE DE LUIZ GONZAGA E A GEOGRAFIA DO NORDESTE BRASILEIRO

"I'LL TELL YOU..." – THE ART OF LUIZ GONZAGA AND GEOGRAPHY OF NORTHEAST BRAZIL

"JE VAIS VOUS DIRE ..." – L'ART DE LUIZ GONZAGA ET LA GÉOGRAPHIE DU NORD-EST DU BRÉSIL

JUSSARA FRAGA PORTUGAL
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR. E-mail:jfragaportugal@yahoo.com.br
HANILTON RIBEIRO DE SOUZA
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR. E-mail: hrsouza@uneb.br

* Artigo publicado em março de 2017.

Resumo: Este artigo está inserido nos objetivos dos projetos Dialog e Geomúsica, que contemplam propostas de formação em geografia pela inserção de práticas de ensino e de aprendizagem inovadoras, no contexto da universidade e no âmbito da formação docente, bem como na escola de educação básica. Nesse sentido, este artigo vem propiciar a discussão em relação à formação do futuro docente em geografia, além de apresentar e discutir possibilidades exitosas de novas práticas no ensino básico que contribuam para renovadas leituras do mundo. Nessa busca por um ensino e aprendizagem autônomos e reflexivos, concebemos que a linguagem musical pode proporcionar o trabalho de conceitos e temas da geografia a partir do entrelaçamento dos conteúdos curriculares geográficos com as letras de músicas e vice-versa, tornando, assim, o aprender e o ensinar geografia mais lúdicos, prazerosos e dinâmicos. Nessa perspectiva, as músicas de Luiz Gonzaga, por tornarem visível e por discutirem a realidade nordestina física/geográfica, econômica, social, política, ambiental e culturalmente, tornam-se importantes recursos didático-pedagógicos para se ensinar e aprender geografia, fazendo outras e novas leituras do mundo/realidade.

Palavras-chave: ensino de geografia, música, Luiz Gonzaga, Nordeste brasileiro.

Abstract: This article is inserted in the purposes of the projects Dialog and Geomúsica that contemplate proposals to formation in geography, through insertion of the teaching exercise and innovative learning processes in the context of the university in the extent of educator formation such as in the schools of basic education. In this meaning, such work comes to provide the discussion related to the future educator formation in geography, further presenting and discussing successful possibilities of new practices in the basic education, which contributes to innovative reading of the world. Then, in the this search for a teaching of autonomous and reflexive learning, we understand that the musical language might provide the work of concepts and themes in geography from the compound geographic curricular contents with the music lyrics and vice versa, then becoming the learning and teaching geography more ludic, enjoyable and dynamic. In this perspective, Luiz Gonzaga songs due to make it clear and discuss about Northeastern reality: physical-geographical, economic, social, political, environmental and cultural, become important resources educational-pedagogical to teach and learn geography producing other new readings of the world-reality.

Keywords: teaching of geography, music, Luiz Gonzaga, brazilian Northeastern.

Résumé : Ce article est inséré dans les objectifs du projet Dialog et Geomúsica, qui contiennent des propositions pour la formation en géographie, par l'insertion des pratiques d'enseignement et d'apprentissage novatrices dans le cadre de l'université et dans la formation des enseignants et à l'école de l'éducation de base . En ce sens, ce travail fournit la discussion sur la formation du futur enseignant en géographie, ainsi que de présenter et de discuter des possibilités de nouvelles pratiques réussies dans l'éducation de base, qui contribuent à renouveler les lectures du monde. Ainsi, dans cette recherche de l'éducation et de l'apprentissage autonome et de réflexion, nous avons conçu le langage musical peut fournir les concepts de travail et les thèmes de la géographie, à partir de l'imbrication de contenu géographique des programmes d'études avec les paroles et vice-versa, ce qui rend , l'apprentissage et l'enseignement de la géographie plus ludique, agréable et dynamique. Dans cette perspective, les chansons de Luiz Gonzaga, en rendant visible et discuter de la réalité nord-est: physique / géographique, économique, social, politique, environnemental et culturel, deviennent des ressources didactiques et pédagogiques importants pour l'enseignement et l'apprentissage de géographie, de faire d'autres et de nouvelles interprétations du monde / réalité.

Mots-clés: enseignement de la géographie, musique, Luiz Gonzaga, Nord-Est du Brésil.

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge do diálogo de experiências vivenciadas em dois contextos educativos: na formação acadêmico-profissional de professores de geografia do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Educação do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia e no âmbito das práticas de ensino de geografia, nas classes de ensino médio do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, na cidade de Castro Alves (Bahia/BA). Tais experiências desenvolveram-se a partir das ações dos projetos Dialog – diversas linguagens, formação docente e ensino de geografia (PORTUGAL, OLIVEIRA, 2009)[1] e Geomúsica – ouvindo, cantando e aprendendo geografia (SOUZA, 2010),[2] respectivamente.

O projeto Dialog, desenvolvido na série do componente curricular Prática de Ensino em Geografia (I, II, III e IV), foi pensado na perspectiva de contribuir com uma formação docente em geografia que possa articular "[...] temas, conceitos e temáticas [...] mediada por diferentes linguagens, possibilitando entender e aprender, de diferentes modos e a partir de diversos contextos, os temas tratados pela geografia no cotidiano da sala de aula" (MEIRELES, PORTUGAL, 2012, p. 19). Compreende, assim, três dimensões: a) diversas linguagens e formação docente; b) diversas

[1] O projeto Dialog – diversas linguagens, formação docente e ensino de geografia é desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, cidade de Serrinha, no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano. Este projeto é coordenado pelas professoras Jussara Fraga Portugal e Simone Santos de Oliveira. As práticas desenvolvidas no âmbito do projeto Dialog estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR – geografia, diversas linguagens e narrativas de professores.

[2] O projeto Geomúsica – ouvindo, cantando e aprendendo geografia é desenvolvido no Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, na cidade de Castro Alves (Bahia), Território de Identidade do Recôncavo Baiano. Este projeto é desenvolvido pelo professor Hanilton Ribeiro de Souza com alunos da 3ª série do ensino médio.

linguagens e narrativas de formação; e c) diversas linguagens e geografia escolar, e sete eixos temáticos, a saber: 1) geografias em imagens (fotografias, desenhos, postais, histórias em quadrinhos, charges e tiras, no processo de ensino e aprendizagem em geografia); 2) geografias em movimento: linguagem cinematográfica, geografia escolar, conceitos e temas; 3) geografias em gêneros musicais: a música na sala de aula; 4) geografias literárias: textos e contextos (crônicas, poesias, poemas, romances, literatura de cordel); 5) geografias nos/dos cotidianos: textos jornalísticos e aprendizagens geográficas; 6) cartografia escolar e aprendizagens geográficas (mapas, globos, gráficos, tabelas, infográficos); e 7) linguagens digitais no ensino de geografia (vídeos, fotografias, telefones celulares e outros recursos de comunicação, como Facebook, WhatsApp, e-mails, Msn, Skype, hipertextos etc.).

Ancorado nas diversas linguagens, nos princípios do método (auto)biográfico, mais especificamente, e nas narrativas de formação, o Dialog toma as diversas linguagens como artefatos didático-pedagógicos para explorar temas e conceitos dos diferentes ramos da geografia (física, humana, econômica, política e cultural), e seu principal objetivo é contribuir para uma formação docente em geografia capaz de articular conceitos e temas da geografia escolar a partir das diversas linguagens, e, a partir delas, realizar práticas de ensino na educação básica. Outros objetivos direcionam o desenvolvimento desta proposta de formação, como: 1) discutir uma formação docente que possibilite dinamizar a geografia escolar por meio de diversas linguagens (cinema, literatura, crônicas, literatura de cordel, música, cartografia, postais, mapas, desenhos, charges, tiras, histórias em quadrinhos, revistas, fotografias, tabelas, gráficos, entre outras); 2) identificar as potencialidades das diversas linguagens como dispositivos e artefatos didático-pedagógicos para ensinar e aprender geografias; 3) caracterizar as diversas linguagens como dispositivos didático-pedagógicos para ensinar geografias, no

contexto da educação básica; e 4) propor estratégias metodológicas, tendo em vista a realização de práticas de ensino, articulando conceitos, temas e temáticas da geografia, na sala de aula, por meio de diversas linguagens.

Desse modo, a proposta formativa do projeto Dialog, que envolve práticas de ensino no âmbito da formação docente em geografia, concebe as diversas linguagens como dispositivos/artefatos didático-pedagógicos, utilizados no âmbito do trabalho docente, propondo e planejando formas de ensino que possibilitem pensar, planejar e abordar conteúdos da geografia escolar, de diferentes maneiras, atribuindo-lhes novos sentidos e desenvolvendo novas perspectivas de trabalho docente com a geografia em sala de aula.

O projeto Geomúsica, desenvolvido no âmbito do ensino médio, inspira-se em princípios de reencantamento e ressignificação do ensino da ciência geográfica na escola básica, tendo como objetivo central a utilização da linguagem musical nas aulas de geografia. Busca aprofundar a compreensão dos conteúdos trabalhados por meio de sua relação com a música e vice-versa, e ampliar, assim, a capacidade crítica e reflexiva dos alunos diante das contradições existentes na produção social do espaço, além de também lhes oportunizar um aprendizado mais dinâmico, autônomo e contextualizado.

Vemos que, apesar da evolução do pensamento geográfico, nas últimas décadas, em grande parte das salas de aula, a geografia escolar ainda se encontra contida nos moldes de um ensino conteudista – muitas vezes, maçante e livresco –, pois tem no texto escrito o seu principal recurso didático. Nesse sentido, a utilização da música nas aulas de geografia deve almejar ainda outros objetivos, como: (1) diversificar a utilização de recursos pedagógicos em sala de aula a fim de inovar e dinamizar o ensino e a aprendizagem desta disciplina; (2) utilizar outras linguagens na construção do conhecimento geográfico, contribuindo para ampliar

a percepção cultural e a reflexão crítica dos discentes; (3) discutir as possibilidades da utilização da linguagem musical em sala de aula para ensinar e aprender outras geografias; (4) destacar a importância de inovar, experimentar e (re)criar estratégias de ensino e aprendizagem da geografia, no ensino básico, a fim de contribuir para uma leitura crítica e reflexiva do mundo.

O projeto Geomúsica vem demonstrar que é possível e necessário reencantar e ressignificar o ensino e a aprendizagem da geografia, trazendo para a sala de aula inúmeras canções populares brasileiras, tendo em vista analisar, discutir e refletir sobre diversos conteúdos geográficos que tornem as aulas mais dinâmicas, prazerosas e produtivas, pois, como destacou Assmann (1998, p. 23, 29), "a escola deve ser um lugar gostoso. [...] O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade [...]". Nessa perspectiva, trabalhar com música nas aulas de geografia, além de tornar a sala de aula um ambiente mais atrativo, propicia ainda, pela utilização de outras linguagens, o refinamento dos sentidos e da percepção dos alunos na compreensão da realidade.

Os projetos Dialog e Geomúsica contemplam propostas de formação em geografia pela inserção de práticas de ensino e de aprendizagem inovadoras, no contexto da universidade e no âmbito da formação docente, bem como na escola de educação básica, pois buscam reencantar e ressignificar a prática pedagógica nas aulas de geografia. Tais projetos vêm, portanto, contribuir para a formação do futuro docente em geografia, além de apresentar e discutir possibilidades exitosas de novas práticas, no ensino básico, que contribuam para renovadas leituras do mundo.

Num mundo dinâmico, fragmentado e contraditório, onde múltiplas realidades se apresentam e necessitam ser apreendidas, torna-se imprescindível, especialmente no ensino de geografia, que ousemos na formação docente e em nossa prática pedagógica,

experimentando situações que propiciem uma aprendizagem autônoma e reflexiva do mundo. Nesse sentido, a linguagem musical pode proporcionar o trabalho de conceitos e temas da geografia a partir do entrelaçamento dos conteúdos curriculares geográficos com as letras de músicas e vice-versa, tornando o aprender e o ensinar geografia mais lúdicos, prazerosos e dinâmicos, sem prejuízo de sua cientificidade. Fernandes destacou que

> Quando utilizamos uma música, cujo conteúdo possui relação com o conteúdo do tema em estudo, podemos dimensionar e enriquecer a compreensão desta, ao permitir a máxima exploração do tema, assim como descobrir as mais diversas possibilidades de estudá-lo. Esse processo ainda contribui para aprofundar o conhecimento da música em questão (FERNANDES, 1995, p. 135).

Assim, a música como recurso pedagógico para o ensino de geografia pode ser um importante caminho para a contextualização dos conteúdos geográficos e a decorrente reflexão sobre eles, pois, segundo Paranhos (1995, p. 11), "há mais coisas entre música e realidade do que normalmente se supõe". Além disso, há também o grande alcance e o fascínio que a linguagem musical exerce sobre nossa sociedade, o que facilita a sua utilização em sala de aula, uma vez que "a música, enquanto linguagem universal, exerce particular atração quando o público-alvo são os jovens" (PARANHOS, 1995, p. 13).

É sabido que a música, além de conter informações, ideias e temas, também tem a capacidade de instigar nossos sentimentos, valores, memórias e ideais. Dessa forma, se conseguirmos, em sala de aula, unir a produção do conhecimento científico às percepções do indivíduo em relação ao mundo que o cerca, daremos importantes passos para a formação de cidadãos mais autônomos, conscientes e reflexivos perante a realidade instituída. Nesse sentido, Fernandes observou:

> A música é um recurso de imensa importância no processo de aprendizagem, tanto pela sua contribuição no processo de

> formação cultural, quanto pelo fato de que a música nos permite trabalhar não só o intelecto, mas também com a percepção, tornando assim, as aulas mais agradáveis, interessantes e dinâmicas (FERNANDES, 1995, p. 135).

Conforme Paranhos (1995), as músicas têm grande potencial para a formação do indivíduo, pois muitas músicas *falam*, sem recorrer necessariamente a palavras impressas ou cantadas, quando apenas as melodias já conseguem mexer com nossos sentimentos e memórias, atingindo, assim, os objetivos para os quais foram compostas. Por isso, torna-se imprescindível a utilização da linguagem musical nas aulas de geografia, sobretudo pelo seu caráter de instigar os sentimentos e as percepções dos indivíduos. Assmann (1998, p. 29) salientou que "precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional".

Nessa perspectiva, o reencantamento do ensino e da aprendizagem de geografia passa por uma "ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem" (ASSMANN, 1998, p. 29), em que o conhecimento seja produzido com curiosidade, fascinação e prazer. Kaercher nos afirmou que

> [...] sem poesia a razão se petrifica, os homens viram objeto de estudo e nada novo se cria, somente... novos... conhecimentos. E não parece que seja falta de conhecimento o problema de nossa civilização ocidental, tecnicista e industrial [...] (KAERCHER, 2003, p. 34).

Como arte, a música tornou-se uma importante linguagem para o ensino e a aprendizagem de conceitos e temas da geografia na escola. Paranhos (1995, p. 9) enfatizou que "uma música ou uma trilha sonora atuam com frequência como elemento deflagrador de todo um processo de discussão e decodificação de situações específicas".

A exploração da potencialidade didática de diversas linguagens, no cotidiano escolar, especialmente no âmbito do ensino de geografia, também foi ressaltada por Portugal e Souza, ao destacarem que

> [...] os textos literários (poesias, prosas, romances, contos e crônicas), as letras de músicas, as imagens e informações difundidas através do cinema, da televisão, da Internet, as histórias em quadrinhos, charges, as pinturas, o jornal e a revista (textos jornalísticos), as fotografias são recursos que possibilitam o registro, a narrativa e a aprendizagem de fenômenos, fatos e acontecimentos geográficos (PORTUGAL, SOUZA, 2013, p. 105).

Esta compreensão sobre o uso didático-pedagógico das diversas linguagens na escola é também compartilhada por Guimarães (2007), Cousin (2012) e Goulart e Antunes (2012). De acordo com Guimarães, tais artefatos didáticos podem contribuir para o processo de aprendizagem, pois possibilitam aos alunos a produção, a expressão e a difusão de ideias, sentimentos, opiniões, saberes e conhecimentos. Já Cousin (2012) enfatizou que as diversas linguagens, na sala de aula, "visa[m] aproximar o ensino da geografia do cotidiano, auxiliando na compreensão da produção do espaço, bem como na crítica a ele" (COUSIN, 2012, p. 65). Por fim, Goulart e Antunes (2012) afirmaram que a linguagem da música se caracteriza como uma possibilidade pedagógica e um elemento mobilizador das curiosidades e interesses dos alunos, significando as territorialidades e os territórios, e contribuindo para a aproximação entre a prática pedagógica escolar e o viver contemporâneo.

É dessa perspectiva que intencionamos narrar e apresentar algumas possibilidades de abordar elementos da geografia do Nordeste, a partir das letras de músicas compostas e/ou interpretadas por Luiz Gonzaga, ao longo da sua trajetória profissional, com ênfase na singularidade e nas particularidades da geografia do Nordeste.

Luiz Gonzaga: uma vida, muitas histórias, diversas canções...

> Poucos terão cantado tão bem quanto ele e seus parceiros os dramas do povo nordestino, mas, acima de tudo, foi à alegria

> de viver do nordestino que ele revelou (FERREIRA, 2010, p. 17).

Luiz Gonzaga, também conhecido como Gonzagão, nasceu numa sexta-feira, dia 13 de dezembro de 1912, na fazenda Caiçara, povoado do Araripe, a 12 quilômetros de Exu, no sertão de Pernambuco. Era o segundo dos nove filhos do casal Januário José dos Santos e Ana Batista de Jesus (Mãe Santana). Filho de camponeses pobres, seu mundo dividia-se entre a enxada e a sanfona.

A infância pobre no sertão pernambucano foi marcada pela forte presença da música e pela admiração que nutria por seu pai, seu primeiro e grande mestre musical. Com ele, aprendeu os primeiros acordes e desenvolveu o gosto pela música e a paixão pela sanfona. Foi observando seu pai, mestre Januário, tocador de acordeão, animando bailes e consertando velhas sanfonas, que despertou a curiosidade de Luiz Gonzaga por este instrumento, e ele aprendeu a tocá-lo. Isto o tornaria o "Rei do Baião". Sua admiração pelo pai foi destacada em várias músicas, entre elas: "Seu Januário" (Luiz Gonzaga, 1942), "Respeita Januário" (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, 1950), "Januário vai tocar" (Januário José dos Santos, 1952) e "O maior tocador – seu Januário" (Luiz Guimarães, 1965), "Adeus a Januário" (João Silva e Pedro Maranguape, 1979).

Aos dezessete anos, em 1929, abandonou a família por causa de uma paixão proibida e fugiu para o Crato, cidade situada no sertão do Ceará. No começo da década de 1930, em Fortaleza, ingressou no Exército e viajou pelo país. Foi no Exército que teve aulas de sanfona com o soldado Domingos Ambrósio. Após quase dez anos trabalhando no Exército, abandonou a corporação e se deslocou para a cidade do Rio de Janeiro, onde deu início à sua trajetória profissional na música, apresentando-se em bares, cabarés e programas de calouros. Conseguiu o primeiro lugar com a música "Vira e mexe", em 1940, no programa de calouros da Rádio Tupi, comandado por Ary Barroso.

O retorno a Exu, sua terra natal, e o reencontro com a família aconteceram somente dezesseis anos depois, com Luiz Gonzaga já famoso e conhecido no Brasil como o artista nordestino que retratava, em suas canções, a identidade da região Nordeste, a poesia, a alegria e a coragem de seu povo.

Seu primeiro disco, como cantor e sanfoneiro, foi produzido pela gravadora RCA Victor, em 1945, quando a música "Dança Mariquinha" foi um grande sucesso. Neste mesmo ano, nasceu o seu primeiro e único filho, Gonzaguinha, fruto do relacionamento com a cantora Odaléia Guedes. Conheceu, nesta mesma época, o músico e compositor Humberto Teixeira, que se tornou o seu principal parceiro na composição de muitas canções de sucesso, entre as quais podemos destacar a música considerada o hino do Nordeste: "Asa branca" (1947).

A preciosa parceria entre Gonzagão e Humberto Teixeira foi tão importante para ambos que, em 1968, a RCA Camden lançou um *long play* (LP) intitulado "Luiz Gonzaga – meus sucessos com Humberto Teixeira", que continha doze faixas de consagradas músicas: "Baião", "Asa branca", "Lorota boa", "Mangaratiba", "Assum preto", "Juazeiro", "Paraíba", "Xanduzinha", "Qui nem jiló", "Estrada de Canindé", "Respeita Januário" e "No meu pé de serra".

Além de Humberto Teixeira, também estabeleceu uma importante parceria com Zé Dantas. Em 1948, casou-se com a professora pernambucana Helena Cavalcanti, que se tornara sua secretária particular, com quem não teve filhos biológicos, adotando uma menina de nome Rosa.

Na visita do Papa João Paulo II ao Brasil, em 1980, o sanfoneiro Luiz Gonzaga foi escolhido para se apresentar para o líder da Igreja Católica, em Fortaleza.

A trajetória profissional de Luiz Gonzaga, o "Rei do Baião", foi marcada por grandes sucessos, premiações e reconhecimento internacional. No decurso de sua carreira profissional, Gonzagão gravou 627 músicas (53 músicas de sua

autoria, 243 com parceiros e 331 de outros autores), contabilizando 266 discos. Também teve participação especial em discos de outros artistas nordestinos, como Elba Ramalho, Fagner, Zé Ramalho e Dominguinhos, entre outros. O LP "Aquarela nordestina", produzido em 1989, foi o último trabalho deste artista.

Em 2 de agosto de 1989, no Hospital Santa Joana, na cidade do Recife, Luiz Gonzaga faleceu, vítima de parada cardiorrespiratória, sendo sepultado em Exu, sua terra natal.

A trajetória de vida e a obra desse grande nordestino inspiraram o cineasta Breno Silveira na produção do filme "Gonzaga – de pai para filho", uma obra cinematográfica que narrou a história de vida e a trajetória profissional de Gonzagão, assim como a relação conturbada com o seu filho Gonzaguinha.

A transposição fílmica das histórias de vida e da trajetória profissional de Luiz Gonzaga, em 2012, quando completaria 100 anos de vida, nos inspirou, igualmente, a manifestar o desejo de escrever sobre as contribuições deste poeta, músico e compositor pernambucano, no contexto do trabalho docente e do ensino da geografia do Nordeste.

A história da música nordestina se entrelaça à história de Luiz Gonzaga. Admirado por grandes músicos e pelo povo brasileiro, foi o artista que mais traduziu os modos de vida, a diversidade, a riqueza da cultura, a identidade e o modo de falar do povo nordestino. Por intermédio da sua arte, difundiu e popularizou o forró, o baião, o xote e o xaxado.

Ao cantar a cultura, a história, as festas, a fauna e a flora local, a religiosidade, as súplicas do sertanejo e do povo nordestino, Gonzagão tornou-se um porta-voz de sua gente e dessa região do Brasil. Em 1964, após o roubo de sua sanfona branca, ele interpretou a música "Sanfona do povo", composta por Luiz Guimarães e Helena Gonzaga (sua esposa), na qual afirmava: "Pois essa sanfona bela que eu estou cantando nela é a sanfona do povo", ou seja, sua música e sua sanfona não lhe pertenciam, mas

ao povo, pois traduziam a vida, a cultura, os sentimentos e as dificuldades do povo do Nordeste:

Sanfona do povo
(Luiz Guimarães e Helena Gonzaga, 1964)

Quem roubou minha sanfona foi Mané, foi Rufino, foi Romão,
Quem roubou minha sanfona foi o Zé, foi Batista ou Bastião
Quem roubou minha sanfona, ôôiiii, traz de volta, seu ladrão,
Olha aqui essa sanfona sempre foi a minha dona e tem valor de estimação

Quem roubou minha sanfona, eu bem sei, foi alguém sem coração
Nesse dia não cantei, quase chorei, foi tão grande a emoção,
Quem roubou minha sanfona, ôôiiii peço, não faça de novo,
Pois esta sanfona bela que eu estou cantando nela é a sanfona do povo

Quem roubou minha sanfona, eu bem sei, foi alguém sem coração
Nesse dia não cantei, quase chorei, foi tão grande a emoção,
Quem roubou minha sanfona, ôôiiii peço, não faça de novo,
Pois essa sanfona bela que eu estou cantando nela é a sanfona do povo

Seu trabalho foi e é de grande importância para a cultura e o povo do Nordeste na medida em que conseguiu expor e divulgar, para o restante do Brasil, as belezas naturais e culturais desta região, bem como os seus problemas. Em 1975, o cantor e compositor Benito Di Paula escreveu uma música-homenagem ("Sanfona branca") para o "Rei do Baião", demonstrando, assim, a relevância da obra de Gonzagão para o Nordeste e o país:

Sanfona branca
(Benito Di Paula, 1975)

Aquela sanfona branca
Aquele chapéu de couro
É quem meu povo proclama
Luiz Gonzaga é de ouro
Aquele tom nordestino
A voz sai do coração

É ele o rei do baião, é Luiz
É cantador do sertão
É filho de Januário
É quem canta o Juazeiro
É festa, é povo, Luiz alegria
Luiz Gonzaga é poesia
[...]

As canções compostas e/ou interpretadas pelo grande mestre Luiz Gonzaga são verdadeiras aulas sobre a diversidade cultural do povo nordestino, pois retratam o sertão, a vida do seu povo, a seca e a fome, os costumes e crenças, além da beleza emblemática da caatinga.

Para Albuquerque Jr,

> [...] a música de Gonzaga, ao trazer à tona a experiência deste povo pobre, ao buscar afirmar o que considera 'uma cultura marginalizada', mais do que produzir uma visão tradicional camponesa, ajuda esta cultura a se atualizar, reafirmar-se em outro nível. Longe de ser uma visão do passado, é uma visão do presente, de um grupo social e regional marginalizado, que resiste à destruição completa de seus territórios tradicionais [...] (ALBUQUERQUE JR, 2009, p. 179-180).

Nessa perspectiva, observamos que Luiz Gonzaga, por meio de sua música, conseguiu dar visibilidade ao povo nordestino, sua região e sua cultura, em outras partes do país, especialmente no Sudeste brasileiro, para onde as correntes migratórias levaram milhares de nordestinos, desde o processo de industrialização desta região.

Outro fator que podemos ver nas músicas compostas e/ou interpretadas por Gonzagão é a forte ligação com o lugar: o sertão nordestino. São várias as músicas ("Pé de serra", "No meu pé de serra", "Saudade de Pernambuco", "Meu Pajeú", "Saudade da boa terra", "A vida do viajante", "Adeus, meu Pernambuco", "Meu Araripe", entre outras) em que o artista exprimiu os sentimentos de identidade em relação ao espaço vivido, distante para ele em dados momentos. A saudade é um tema recorrente, demonstrando

que, mesmo afastado, o seu coração e o de milhões de migrantes nordestinos continuavam presos ao seu lugar de origem.

> Gonzaga foi, pois, o artista que, por meio de suas canções, instituiu o Nordeste como espaço da saudade. Embora não aquele Nordeste com saudade da escravidão, do engenho, das casas-grandes; mas o Nordeste da saudade do sertão, de sua terra, de seu lugar. Saudades de seus cheiros, seus ritmos, suas festas, suas alegrias, suas sensações corporais. Saudade de migrante ou de homem de cidade, em relação a um espaço idílico onde homem e natureza ainda não se separaram [...] (ALBUQUERQUE JR, 2009, p. 185).

Ainda segundo este mesmo autor,

> O tema da saudade é constante em sua música. Saudade da terra, do lugar, dos amores, da família, dos animais de estimação, do roçado. O Nordeste parece sempre estar no passado, na memória, evocada saudosamente para quem está na cidade, mesmo que esta seja na região. O Nordeste é este sertão mítico a que se quer sempre voltar (ALBUQUERQUE JR, 2009, p. 182).

No meu pé de serra (1946)
(Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

Lá no meu pé de serra
Deixei ficar meu coração
Ai, que saudades tenho
Eu vou voltar pro meu sertão
No meu roçado trabalhava todo dia
Mas no meu rancho tinha tudo o que queria
Lá se dançava quase toda quinta-feira
Sanfona não faltava e tome xote a noite inteira
O xote é bom
De se dançar
A gente gruda na cabôcla sem soltar
Um passo lá
Um outro cá

Meu Pajeú (1957)
(Luiz Gonzaga e Raimundo Grangeiro)

Já faz um ano e tanto
Que eu deixei meu Pajeú
Com tanta felicidade
Vim penar aqui no sul.

Ai, hum!
Ai, meu Deus
O que é que eu vou fazer
Longe do meu Pajeú
Não poderei viver (refrão)

São Paulo tem muito ouro
Corre pratas pelo chão
O dinheiro corre tanto
Que eu não posso pegar não

(refrão)

Paulista é gente boa
Mas é de lascar o cano

Enquanto o fole tá tocando,
Tá gemendo, tá chorando,
Tá fungando, reclamando sem parar.

Eu nasci no Pajeú
Mas só me chamam de baiano

(refrão)

No dia em que eu voltar
Vou fazer uma seresta
Vou rezar uma novena
Ao bom Jesus da Floresta
(refrão)

Na sala de aula, no âmbito da geografia escolar, a música gonzaguiana, a partir de sua percepção do Nordeste, contribui para discutir temas referentes a esta região do Brasil, tais como: lugar, paisagem, região, clima, vegetação, hidrografia, correntes migratórias, cultura local, problemas ambientais, sociais, políticos e econômicos, entre muitos outros que os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) podem retirar das letras de suas canções.

Desse modo, a intenção deste artigo é, por meio do encontro entre a música e a geografia, destacar a contribuição da arte de Luiz Gonzaga ao contexto da geografia escolar, sobretudo no que concerne à abordagem de temas geográficos atrelados à geografia do Nordeste brasileiro.

Geografias do Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga: narrativas, imagens e representações

As diferentes paisagens do Nordeste brasileiro e seus elementos (naturais, sociais, culturais e econômicos) são retratados em muitas manifestações artísticas, como obras literárias, músicas, pinturas, literatura de cordel, filmes, documentários, poemas e esculturas. Neste artigo, contemplaremos uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem de conceitos e temas da geografia do Nordeste brasileiro por meio da abordagem de algumas letras de músicas compostas e/ou interpretadas pelo grande mestre Luiz Gonzaga.

A música gonzaguiana narra o Nordeste, o povo nordestino, sua cultura e os modos de vida do homem simples do

sertão, os problemas sociais e ambientais, sobretudo a seca que castiga, de forma cíclica, esta região do país. Ao traduzir as suas memórias de infância e temas regionais em letras de músicas, Luiz Gonzaga transforma-se no grande representante do povo do Nordeste, a "voz do Nordeste", dentro e fora da região. Segundo Albuquerque Jr (2009, p. 175), "a música de Gonzaga é dirigida, sobretudo, ao migrante nordestino radicado no Sul do país e ao público das capitais nordestinas que podia consumir discos".

Pelas canções de Gonzagão, o Brasil passou a conhecer melhor o Nordeste, bem como a ter conhecimento dos problemas que, há séculos, assolam a região, tirando da invisibilidade esta terra e sua gente.

Vejamos algumas dessas músicas e como podemos utilizá-las nas aulas de geografia, na educação básica:

Aquarela nordestina
(Rosil Cavalcanti, 1958)

No Nordeste imenso, quando o sol calcina a terra,
Não se vê uma folha verde na baixa ou na serra.
Juriti não suspira, inhambú seu canto encerra.
Não se vê uma folha verde na baixa ou na serra.

Acauã, bem no alto do pau-ferro, canta forte,
Como que reclamando sua falta de sorte.
Asa branca, sedenta, vai chegando na bebida.
Não tem água a lagoa, já está ressequida.

E o sol vai queimando o brejo, o sertão, cariri e agreste.
Ai, ai, meu Deus, tenha pena do Nordeste.

A música "Aquarela nordestina", composta por Rosil Cavalcanti e imortalizada na voz de Gonzagão e de outros artistas nordestinos, como Marinês e Elba Ramalho, pode ser vista como

um contraponto às músicas "Aquarela do Brasil" (1939)[3] e "Aquarela brasileira" (1964).[4] Enquanto "Aquarela nordestina" descreve a paisagem natural nordestina assolada pela seca, explicitando a tragédia que atinge animais e homens, as outras duas músicas apresentam apenas as belezas naturais e culturais do país. "Aquarela nordestina" narra a realidade nordestina, explicitando, inicialmente, o solo, a vegetação e os animais castigados pela seca, mas deixando implícito que tal situação também atinge o povo deste lugar do Brasil.

Nesse sentido, nas aulas de geografia, podemos trabalhar os espaços existentes no Nordeste (litoral, Zona da Mata, agreste, caatinga, entre outros), demonstrando que há diferentes e variadas paisagens nesta região, e desconstruindo, assim, os estereótipos construídos pela mídia nacional. Além disso, na observação e análise da paisagem local a partir da música, os alunos podem fazer uma correlação entre as diferenças existentes em cada região do Nordeste, bem como quanto às mudanças provocadas na paisagem, nos períodos de estiagem e de chuva.

A música "Asa branca", composta em 1947, foi complementada por "A volta da asa branca", de 1950. Na primeira, os compositores (Gonzagão e Zé Dantas) denunciavam os problemas decorrentes da seca no Nordeste, que, além da perda das plantações e da criação, ainda contribuía para a migração, fosse ela sazonal ou definitiva. Em ambas, os compositores destacaram a migração sazonal à medida que, após o retorno do período de chuvas, o retirante regressava para o seu lugar de origem e para o seu amor.

Asa branca (Luiz Gonzaga e Zé Dantas, 1947)	**A volta da asa branca** (Luiz Gonzaga e Zé Dantas, 1950)

[3] É uma das mais populares canções brasileiras, composta por Ary Barroso, em 1939. Foi interpretada por diversos cantores, entre eles Carmem Miranda, Elis Regina e até Frank Sinatra.

[4] Samba-enredo do Império Serrano, em 1964, composto por Silas de Oliveira e interpretado por Martinho da Vila.

Quando olhei a terra
ardendo
Qual a fogueira de São
João
Eu perguntei a Deus do
céu, ai
Por que tamanha
judiação
Eu perguntei a Deus do
céu, ai
Por que tamanha
judiação

Que braseiro, que
fornalha
Nem um pé de prantação
Por falta d'água perdi
meu gado
Morreu de sede meu
alazão

Por farta d'água perdi
meu gado
Morreu de sede meu
alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse, adeus
Rosinha
Guarda contigo meu
coração

Então eu disse, adeus
Rosinha
Guarda contigo meu
coração

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de
novo
Pra mim voltar pro meu

Já faz três noites
Que pro norte relampeia
A asa branca
Ouvindo o ronco do trovão
Já bateu asas
E voltou pro meu sertão
Ai, ai eu vou me embora
Vou cuidar da plantação

A seca fez eu desertar da minha
terra
Mas felizmente Deus agora se
alembrou
De mandar chuva
Pra esse sertão sofredor
Sertão das muié séria
Dos homes trabaiador

Rios correndo
As cachoeira tão zoando
Terra moiada
Mato verde, que riqueza
E a asa branca
À tarde canta, que beleza
Ai, ai, o povo alegre
Mais alegre a natureza
E a asa branca
À tarde canta, que beleza
Ai, ai, o povo alegre
Mais alegre a natureza.

Sentindo a chuva
Eu me recordo de Rosinha
A linda flor
Do meu sertão pernambucano
E se a safra
Não atrapaiá meus pranos
Que que há, ó seu vigário
Vou casar no fim do ano.
E se a safra
Não atrapaiá meus pranos
Que que há, o seu vigário

sertão

Espero a chuva cair de novo
Pra mim voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração

Vou casar no fim do ano

As músicas "Asa branca" e "A volta da asa branca" retratam o processo migratório do homem sertanejo, utilizando-se do pássaro asa branca (ave comum no sertão nordestino) para narrar a partida e o regresso do nordestino para o seu lugar, ressaltando a relação de afetividade que o homem sertanejo estabelece com/no lugar – o que Tuan (1983) chamou de "laços topofílicos". Desse modo, podemos afirmar que, nas canções de Luiz Gonzaga, os lugares do sertão são "dotados de significação, de sentimento e representação e traz em si uma forte carga identitária e ligação com o lugar. O lugar enquanto espaço de identidades" (PORTUGAL, 2013, p. 237).

Outro aspecto que pode ser abordado a partir das músicas, nas aulas de geografia, é a questão da seca como um fator divino e não natural/climático e cíclico, pois muitos nordestinos acreditam que tal fenômeno tem um caráter místico, tanto que os períodos de chuva estão sempre relacionados aos santos católicos: trovoadas de Todos os Santos, trovoadas de Santa Bárbara, trovoadas de São José, entre outras. Nas músicas de Gonzagão, vemos tal

misticismo em relação à seca: "Apela pra março. Que é o mês preferido. Do santo querido. Senhor São José. Meu Deus, meu Deus. Mas nada de chuva. Tá tudo sem jeito" ("Triste partida"). Na música "A volta da asa branca", também notamos novamente o mesmo aspecto: "A seca fez eu desertar da minha terra. Mas, felizmente, Deus agora se alembrou. De mandar chuva. Pra esse sertão sofredor". Já na música "Súplica cearense" (Gordurinha e Nelinho), além de tratar a seca como um fator religioso, tal aspecto também é relacionado com as chuvas e enchentes que assolam o Nordeste, após grandes períodos de estiagem:

Súplica cearense
(Gordurinha e Nelinho, 1979)

Oh! Deus, perdoe este pobre coitado
Que de joelhos rezou um bocado
Pedindo pra chuva cair sem parar

Oh! Deus, será que o Senhor se zangou
E só por isso o sol arretirou
Fazendo cair toda a chuva que há

Senhor, eu pedi para o sol se esconder um tiquinho
Pedi pra chover, mas chover de mansinho
Pra ver se nascia uma planta no chão

Oh! Deus, se eu não rezei direito, o Senhor me perdoe,
Eu acho que a culpa foi
Desse pobre que nem sabe fazer oração

Meu Deus, perdoe eu encher os meus olhos de água
E ter-lhe pedido cheinho de mágoa
Pro sol inclemente se arretirar

Desculpe eu pedir a toda hora pra chegar o inverno
Desculpe eu pedir para acabar com o inferno
Que sempre queimou o meu Ceará.

Além disso, pode-se analisar a localização geográfica do Nordeste brasileiro, que, entre os trópicos, e próximo ao Círculo do Equador, apresenta apenas duas estações bem definidas: inverno e verão. Sem contar a peculiaridade do nordestino em distinguir tais

estações, não pela geografia ou climatologia, mas pela presença ou ausência de chuva. No Nordeste, o verão é conhecido como a estação seca e sem chuvas, que ocorre de maio a setembro, coincidindo com o final do outono e o início da primavera. Já o inverno do nordestino são os meses de chuva e fartura nas plantações, período que, geralmente, ocorre de outubro a abril, coincidindo com a primavera, o verão e o início do outono, como destacado na música "Súplica cearense": "Desculpe eu pedir a toda hora pra chegar o *inverno*. Desculpe eu pedir para acabar com o inferno. Que sempre queimou o meu Ceará". Isto também pode ser notado em outra música, "A triste partida", poema do cearense Patativa do Assaré, musicado e imortalizado por Gonzagão: "Descamba janeiro. Depois fevereiro. E o mesmo *verão*".

Na referida composição de Patativa de Assaré, a partir das situações experienciadas com o seu lugar, das vivências e das relações ali estabelecidas, o autor narra a trajetória de um nordestino que migrou, com a família, do sertão nordestino para São Paulo, por causa da seca periódica. O desespero do nordestino com o atraso das chuvas durante o "inverno" prolongado provocará sua migração para o Centro-Sul do Brasil. Esta migração seria, a princípio, sazonal, mas, por conta de outras dificuldades, se torna definitiva. Dessa forma, nas aulas de geografia, além da discussão sobre o clima e a seca, pode-se enfocar também a questão do êxodo rural, as causas e consequências de tal processo para as áreas de repulsão e de atração.

Além da questão da seca, das estiagens que assolam o Nordeste e o fenômeno das migrações, a referida música ainda retrata as dificuldades do pequeno agricultor nordestino, bem como a sua íntima ligação com o lugar – seu espaço vivido –, conforme os fragmentos a seguir:

A triste partida

(Composição: Patativa do Assaré, 1964.
Interpretação: Luiz Gonzaga)

Setembro
passou.
Outubro e
novembro.
Já estamos
em
dezembro.
Meu Deus,
que é de nós
Assim fala o
pobre
Do seco
Nordeste
Com medo da
peste
Da fome feroz
[...]
Descamba
janeiro.
Depois
fevereiro.
E o mesmo
verão
Meu Deus,
meu Deus
Então o
nortista
Pensando
consigo
Diz: "Isso é
castigo
não chove
mais não"
Ai, ai, ai, ai
Apela pra
março
Que é o mês
preferido
Do santo
querido

A seca
terrível
Que tudo
devora
Ai, lhe bota
pra fora
Da terra
natal
Ai, ai, ai, ai
O carro já
corre
No topo da
serra
Olhando
pra terra
Seu berço,
seu lar
Meu Deus,
meu Deus
Aquele
nortista
Partido de
pena
De longe
acena
Adeus meu
lugar
[...]
Do mundo
afastado
Ali vive
preso
Sofrendo
desprezo
Devendo ao
patrão
Meu Deus,
meu Deus
O tempo
rolando

Senhor São José
Meu Deus, meu Deus
Mas nada de chuva
Tá tudo sem jeito
[...]
Nós vamos a São Paulo
Que a coisa está feia
Por terras alheias
Nós vamos vagar
Meu Deus, meu Deus
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Pro mesmo cantinho
Nós torna a voltar
[...]
Vai dia e vem dia
E aquela família
Não volta mais não
Ai, ai, ai, ai
Distante da terra
Tão seca, mas boa
Exposto à garoa
A lama e o paú
Meu Deus, meu Deus
Faz pena o nortista
Tão forte, tão bravo
Viver como escravo
No Norte e no Sul

Ainda tratando sobre a questão da seca e das dificuldades enfrentadas pelos agricultores da região Nordeste, ao longo de décadas de descaso e negligência para com esses problemas ambiental e socioeconômico, Luiz Gonzaga e Zé Marcolino, em 1964, compuseram e gravaram a música "Cacimba Nova". Nesta música, os autores narram as dificuldades causadas pela seca, que provocam a falência e o abandono de uma propriedade rural, outrora produtiva. Novamente, incutida no abandono da fazenda, observa-se a questão do êxodo rural nordestino, demonstrando que a seca e a migração eram temas recorrentes nas músicas de Luiz Gonzaga, revelando, assim, sua preocupação constante com a gente do esquecido Nordeste brasileiro. Tais temas (falta de apoio

ao produtor rural, investimentos agrícolas, êxodo rural, diminuição da população rural etc.) trazidos pela música podem ser trabalhados na sala de aula, sendo contextualizados com as questões do lugar.

Cacimba Nova
(Luiz Gonzaga e Zé Marcolino, 1964)

Fazenda Cacimba Nova
Foi bonito teu passado
Ainda estás dando a prova
Pelo que vê-se ao teu lado
O curral grande pendido
Carro velho, esquecido
Pelo sol todo encardido
Sentindo sem paradeiro
Falta de juntas de boi
Que eles levavam de dois
Obedecendo ao carreiro

Resistente casarão
Em ti as festas rolavam
Quando os vaqueiros brincavam
Em corridas de mourão
O touro velho berrando
No tronco do pau fungando
Os seus chifres amolando
Com o maior desespero
O heroísmo tamanho
Em defesa do rebanho
Fazendo medo ao vaqueiro

Quem te vê sai suspirando
Lamentando cada instante
Vendo o tempo devorando
O teu passado brilhante
Mas rogo a Deus para um dia
Reinar-te ainda alegria
Paz, sossego e harmonia
Voltando a felicidade
Que um sentimental vaqueiro
Passando no seu terreiro
Solte um aboio de saudade

Ê, ê, ê, ô, ê....
Ê, boi....

Sempre engajado nas questões sociais, Luiz Gonzaga, juntamente com Nelson Barbalho, em 1963, compôs a música "A morte do vaqueiro", na qual prestou homenagem ao seu primo Raimundo Jacó, que era vaqueiro e foi assassinado no sertão pernambucano, no município de Exu. Tal crime nunca foi desvendado, e esta música, além de homenagem, expressava a dor e a indignação de Gonzagão com tal fato. Também destacava como essa importante profissão do sertão nordestino não era devidamente valorizada pela sociedade e o poder público. Basta observarmos que a profissão de vaqueiro só foi devidamente regulamentada pelo Projeto de Lei da Câmara (PLC) 83/2011, aprovado pelo Senado, em 24 de setembro de 2013, e sancionado pela Presidência da República, em 16 de outubro de 2013. A música traz, para as aulas de geografia, a questão da invisibilidade e da exploração de várias profissões que, mesmo auxiliando na organização e na produção espacial, não são notadas e valorizadas.

A morte do vaqueiro
(Luiz Gonzaga e Nelson Barbalho, 1963)

Numa tarde bem tristonha
Gado muge sem parar
Lamentando seu vaqueiro
Que não vem mais aboiar
Não vem mais aboiar
Tão dolente a cantar
Tengo, lengo, tengo, lengo,
tengo, lengo, tengo
Ei, gado, oi
Bom vaqueiro nordestino
Morre sem deixar tostão
O seu nome é esquecido
Nas quebradas do sertão
Nunca mais ouvirão

Seu cantar, meu irmão
Tengo, lengo, tengo, lengo,
tengo, lengo, tengo
Ei, gado, oi
Sacudido numa cova
Desprezado do senhor
Só lembrado do cachorro
Que inda chora
Sua dor
É demais tanta dor
A chorar com amor
Tengo, lengo, tengo, lengo,
tengo, lengo, tengo
Tengo, lengo, tengo, lengo,
tengo, lengo, tengo
Ei, gado, oi
E... Ei...

Na música "Riacho do Navio", de 1955, composta por Gonzagão e Zé Dantas, há uma verdadeira aula de hidrografia, demonstrando a rede de drenagem fluvial: do Riacho do Navio até o rio São Francisco e sua foz, no Oceano Atlântico. Dessa forma, pode-se trabalhar a questão dos rios no Nordeste, seja pela sua classificação quanto à frequência dos cursos de água (perenes, intermitentes/temporários e efêmeros), seja em relação ao volume de água (rio, ribeiro/ribeirão, riacho/regato e córrego). Também é possível destacar a questão da piracema, bem como outros fatores ambientais, tais como a construção de barragens, o desmatamento das matas ciliares e de nascentes e a crise hídrica, por exemplo.

Riacho do Navio
(Luiz Gonzaga e Zé Dantas, 1955)

Riacho do Navio
Corre pro Pajeú
O rio Pajeú vai despejar
No São Francisco
O rio São Francisco
Vai bater no "mei" do mar
O rio São Francisco

Vai bater no “mei” do mar
(Bis)

Ah! Se eu fosse um peixe
Ao contrário do rio
Nadava contra as águas
E nesse desafio
Saía lá do mar pro
Riacho do Navio
Eu ia direitinho pro
Riacho do Navio

Pra ver o meu brejinho
Fazer umas caçada
Ver as “pegá” de boi
Andar nas vaquejada
Dormir ao som do chocalho
E acordar com a passarada
Sem rádio e nem notícia
Das terra civilizada
Sem rádio e nem notícia
Das terra civilizada.

Nas músicas “Tropeiros da Borborema” e “A feira de Caruaru”, Luiz Gonzaga nos presenteia com dois importantes aspectos das cidades do Nordeste brasileiro: os tropeiros e a feira livre. As duas músicas fazem homenagens às cidades de Campina Grande e Caruaru, respectivamente. É preciso salientar que tais atividades econômicas (tropeiros e feiras livres) foram responsáveis pelo aparecimento e desenvolvimento de muitas cidades da região Nordeste. Ainda hoje, as feiras livres são importantes atividades econômicas das pequenas e médias cidades dessa região, ofertando produtos variados e atraindo uma grande clientela, seja pela variedade de gêneros de consumo que oferecem ou pela diversidade cultural. Dessa forma, essas músicas possibilitam trabalhar conteúdos referentes à formação e ao desenvolvimento das cidades, bem como enfocar as atividades econômicas que dinamizam a economia local.

Tropeiros da Borborema
(Rosil Cavalcanti e Raimundo Asfora,
década de 1960)

Estala relho marvado
Recordar hoje é meu tema
Quero é rever os antigos
tropeiros da Borborema

São tropas de burros que vêm do sertão
Trazendo seus fardos de pele e algodão
O passo moroso só a fome galopa
Pois tudo atropela os passos da tropa
O duro chicote cortando seus lombos
Os cascos feridos nas pedras aos tompos
A sede e a poeira o sol que desaba
Rolando caminho que nunca se acaba

Estala relho marvado
Recordar hoje é meu tema
Quero é rever os antigos
tropeiros da Borborema

Assim caminhavam as tropas cansadas
E os bravos tropeiros buscando pousada
Nos ranchos e aguadas dos tempos de outrora
Saindo mais cedo que a barra da aurora
Riqueza da terra que tanto se expande

A feira de Caruaru
(Luiz Gonzaga e Onildo Almeida, 1955)

A Feira de Caruaru
Faz gosto a gente vê.
De tudo que há no mundo,
Nela tem pra vendê,
Na feira de Caruaru.

Tem massa de mandioca,
Batata assada, tem ovo cru,
Banana, laranja, manga,
Batata, doce, queijo e caju,
Cenoura, jabuticaba,
Guiné, galinha, pato e peru,
Tem bode, carneiro, porco,
Se duvidá... inté cururu.

Tem cesto, balaio, corda,
Tamanco, gréia, tem cuêi-tatu,
Tem fumo, tem tabaqueiro,
Feito de chifre de boi zebu,
Caneco acuvitêro,
Penêra boa e mé de uruçú,
Tem carça de arvorada,
Que é pra matuto não andá nú.

Tem rêde, tem balieira,
Mode menino caçá nambu,
Maxixe, cebola verde,
Tomate, coentro, couve e chuchu,
Armoço feito nas torda,
Pirão mixido que nem angu,
Mubia de tamburête,
Feita do tronco do mulungú.

Tem loiça, tem ferro véio,
Sorvete de raspa que faz jaú,
Gelada, cardo de cana,
Fruta de paima e mandacaru.
Bunecos de Vitalino,

E se hoje se chama de Campina Grande
Foi grande por eles que foram os primeiros
Ó, tropas de burros, ó, velhos tropeiros.
Que são cunhecidos inté no Sul,
De tudo que há no mundo,
Tem na Feira de Caruaru.

Além de forró, com temas alegres, ligados à atividade rural e ao lugar, Luiz Gonzaga também enveredou por músicas de protesto, com fortes elementos de crítica social, demonstrando sua indignação em relação ao assistencialismo do poder público no Nordeste, especialmente em tempos de seca e eleição. Dessa forma, na música "Vozes da seca", composta por Gonzagão e Zé Dantas, em 1953, "[...] cobra proteção e providência por parte do Estado, sugerindo inclusive soluções a serem dadas para o problema, agenciando claramente enunciados e imagens do já quase secular discurso da seca" (ALBUQUERQUE JR, 2009, p. 178). Esta música é, ainda hoje, bastante atual. Além da reflexão política e cidadã, tal música ainda propicia uma análise da regionalização do Brasil, pois, à época desta composição, o país era formado por apenas vinte estados:

Vozes da seca
(Luiz Gonzaga e Zé Dantas, 1953)

Seu doutô, os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas, doutô, uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão
É por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nóis escuído para as rédias do pudê
Pois, doutô, dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage
Livre assim nóis da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo inté os juru sem gastar nossa corage
Se o doutô fizer assim, salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!

Nunca mais nóis pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso distino mercê tem nas vossa mãos

O mestre Luiz Gonzaga, ao assumir a identidade nordestina, seja em suas músicas e também em seus *shows*, quando se apresentava com vestimentas típicas da região, expunha os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo Nordeste brasileiro, mas também destacava as belezas naturais e culturais dessa região do Brasil. O Nordeste e seu povo, sempre esquecido e discriminado pelos governantes e por parte da população brasileira, ganhou visibilidade e valorização na voz de Luiz Gonzaga. Dessa forma, as músicas de Gonzagão se tornam importantes dispositivos didáticos para a análise, a reflexão e a discussão dos problemas nordestinos, nas aulas de geografia do ensino básico.

Luiz Gonzaga, a música e a geografia do Nordeste brasileiro: algumas conclusões...

Este artigo tencionou apresentar duas experiências formativas ancoradas na música como dispositivo didático-pedagógico para abordar conceitos e temas da geografia escolar. Elegemos como tema central o Nordeste brasileiro, a partir da análise das canções do mestre Luiz Gonzaga. Assim, ao discorrer as imagens, representações e saberes sobre as geografias do Nordeste nas canções do "Rei do Baião", sinalizamos que a música, entre outras estratégias metodológicas e atividades de ensino, favorece a construção de conhecimentos contextualizados, e da qual o professor pode fazer uso tendo em vista promover uma diferente forma de tratamento dos conteúdos geográficos.

Desse modo, queremos reafirmar que concebemos a música como linguagem e também como um importante dispositivo que potencializa a abordagem didática de conceitos e conteúdos geográficos e outros temas que compõem o currículo escolar.

A música – de diferentes gêneros – está presente na vida cotidiana, é muito acessível e pode ensinar e apresentar aos professores, em formação inicial e no exercício profissional, e aos alunos da educação básica uma nova geografia, capaz de possibilitar a compreensão dos conteúdos curriculares da geografia escolar e, assim, produzir conhecimentos sobre determinados temas.

Luiz Gonzaga deixou um legado de 627 músicas que retratam seu povo, sua região e os problemas que assolam essa parte esquecida e, muitas vezes, estereotipada do Brasil. Dessa forma, suas músicas, como também as de outros artistas nordestinos, são importantes instrumentos para a análise e a reflexão geográfica sobre esta região, contribuindo para a formação geográfica e crítica dos alunos.

A imagem de Luiz Gonzaga esteve sempre vinculada à imagem do sertão nordestino e de seu povo, associada principalmente à religiosidade, às paisagens, aos modos de vida e ao modo de falar local, às migrações para o sul do país e, sobretudo, às secas periódicas que assolam a região. Nisso, podemos afirmar que Gonzagão contribuiu para tornar visíveis elementos que retratam a realidade social, política, econômica e ambiental do sertão, especialmente os aspectos das ruralidades nordestinas, valorizando a "sertanidade" e a "nordestinidade" por todo o território nacional.

Desse modo, a obra de Gonzagão, ao trazer à tona traços da cultura nordestina, por meio da descrição e da análise sobre as paisagens, os problemas e as dificuldades decorrentes das secas e outras questões, bem como as experiências de vida do seu povo, possibilita uma reflexão sobre os conceitos e os conteúdos da geografia do Nordeste a partir do uso da linguagem musical, no contexto da sala de aula.

Enfim, podemos afirmar que Luiz Gonzaga, em suas canções compostas e/ou interpretadas, deu voz ao Nordeste, retratando a região, o povo e as tradições como jamais foi feito por

outro artista – tanto que, ainda hoje, quase 27 anos após sua morte, continua reverenciado pelos nordestinos e por inúmeros artistas e intelectuais. Suas músicas são tocadas, especialmente durante os festejos juninos e festas nordestinas (vaquejadas, argolinhas etc.). Dessa forma, seu repertório musical também pode servir aos professores e alunos em aulas de geografia, no âmbito da formação docente e nas salas de aula das escolas de educação básica, para melhor conhecer e refletir sobre essa importante região brasileira. E também pode e deve ser concebido como importante fonte de pesquisa sobre a diversidade linguística, geográfica e cultural do sertão nordestino.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei da Câmara (PLC) 83/2011. Aprovado em 24 de setembro de 2013 e sancionado em 16 de outubro de 2013. Dispõe sobre o exercício da atividade profissional de vaqueiro. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102453> Acesso em: 20 mar. 2015.

COUSIN, Marcelo. "Janela para o mundo: o cinema como ponte entre lugares reais e imaginários." In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (orgs.). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia.* Curitiba: CRV, p. 65-77, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. "Geografia em canção: o som e a imagem no processo de construção do conhecimento." In: *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17, p. 132-143, jul. 1995.

FERREIRA, Juca. "Introdução." In: FONTELES, Bené (org.). *O rei e o baião.* Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

GONZAGA, Luiz. *Biografia de Luiz Gonzaga.* Disponível em: <http://www.luizgonzaga.mus.br/>. Acesso em: 14 mar. 2015.

GOULART, Ligia Beatriz; ANTUNES, Márcio Fenili. "A música como linguagem para a compreensão da territorialidade." In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (orgs.). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia*. Curitiba: CRV, p. 41-50, 2012.

GUIMARÃES, Iara. "Ensino de geografia, mídia e produção de sentidos." In: *Terra Livre* – Geografia e ensino, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan./jun. 2007.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino da geografia*. 3ª ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2003.

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. "Entre textos, imagens e canções: a "Cidade da Bahia" e suas geografias." In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia A. Martins (orgs.). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia.* Curitiba: CRV, p. 19-40, 2012.

PARANHOS, Adalberto. "Saber e prazer: a música como recurso didático pedagógico." In: FRANCO, Aléxia Pádua (coord.). *Álbum musical para o ensino de história e geografia*. Uberlândia, MG: UFU, p. 7-15, 1995.

PORTUGAL, Jussara Fraga. *"Quem é da roça é formiga!": histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de geografia de escolas rurais.* 2013. 352 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino. "Ensino de geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas." In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). *Temas da geografia na escola básica.* Campinas, SP: Papirus, p. 95-134, 2013.

_____; OLIVEIRA, Simone Santos de. *Dialog – diversas linguagens, formação docente e ensino de geografia.* Serrinha, BA: UNEB, 2009 (versão digitalizada).

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. *Geomúsica – ouvindo, cantando e aprendendo geografia.* Castro Alves: Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, 2010 (versão digitalizada).

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

MÚSICAS

DI PAULA, Benito. Sanfona branca. In: Benito Di Paula – 20 Super Sucessos. Polydisc. 1996. 2 CD-ROM. Disco 2, Faixa 16.

GONZAGA, Luiz. Aquarela nordestina. In: LUIZ GONZAGA. Série Bis. EMI. 2005. 2CD-ROM. Disco 2, faixa 08.

_____. No meu pé de serra. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 1, faixa 03.

_____. Asa branca. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 1, faixa 04.

_____. A volta da asa branca. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 1, faixa 13.

_____. Vozes da seca. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 2, faixa 12.

_____. Riacho do Navio. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 2, faixa 14.

_____. A feira de Caruaru. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 2, faixa 16.

_____. A morte do vaqueiro. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 2, faixa 18.

_____. A triste partida. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 2, faixa 19.

_____. Cacimba nova. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 2, faixa 20.

_____. Sanfona do povo. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 3, faixa 01.

_____. Súplica cearense. In: LUIZ GONZAGA. 50 anos de chão – 1941-1987. SONY MUSIC. 2002. 3CD-ROM. Disco 3, faixa 14.

_____. Meu Pajeú. In: Luiz Gonzaga – o sanfoneiro do povo de Deus. RCA VICTOR. 1967. LP, faixa 04.

_____. Meus sucessos com Humberto Teixeira. 12 músicas 1968 – RCA Camden.

_____. Tropeiros da Borborema. In: Luiz Gonzaga e Marinês: Centenário de Campina Grande. RCA VICTOR. 1964. Compacto duplo.

NORMAS

REVISTA TERRA LIVRE
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Terra Livre é uma publicação semestral da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), cujo objetivo é divulgar a produção do conhecimento geográfico. Publicam-se textos sob as formas de artigos, notas, resenhas e comunicações, entre outras, dos que se interessam e participam do conhecimento propiciado pela geografia.

1. Os textos deverão ser submetidos através do sistema eletrônico de editoração da Revista Terra Livre no portal de periódicos da AGB, no endereço www.agb.org.br/publicacoes

2. Todos os textos enviados à Terra Livre devem ser inéditos e redigidos preferencialmente na língua portuguesa e, excepcionalmente, em outras línguas.

3. Os textos devem ser apresentados com o máximo de 30 laudas, com margem (direita, esquerda, superior e inferior) de 3 cm, e parágrafos de 2 cm, em Word para Windows, utilizando-se a fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1 e ½, formato A-4 (210x297mm).

4. Os arquivos não poderão ultrapassar 2,0 Mb, incluindo texto, referências bibliográficas, tabelas, figuras etc.

4.1. As ilustrações (figuras, tabelas, desenhos, gráficos, fotografias etc.) devem ser enviadas nos formatos JPG ou TIF, e somente serão aceitas em tons de cinza. Não serão aceitas ilustrações coloridas, a menos que o(s) autor(es) do texto arquem com os custos adicionais decorrentes.

5. O cabeçalho deve conter o título (e subtítulo, se houver) em português, inglês e espanhol ou francês. Na segunda linha, o(s) nome(s) do(s) autor(es), e, na terceira, as informações referentes à seção local a que está(ão) associado(s) ou instituição(ões) a que pertence(m), bem como o(s) correio(s) eletrônico(s) e endereço postal do(s) autor(es).

6. O texto deve ser acompanhado de resumos em português, inglês e espanhol ou francês, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, em espaço simples, e uma relação de 5 palavras-chaves que identifiquem o conteúdo do texto.
7. A estrutura do texto deve ser dividida em partes não numeradas e com subtítulos. É essencial conter introdução e conclusão ou considerações finais.
8. As notas de rodapé não deverão ser usadas para referências bibliográficas. Este recurso pode ser utilizado quando extremamente necessário, e cada nota deve ter em torno de 3 linhas.
9. As citações textuais longas (mais de 3 linhas) devem constituir um parágrafo independente. As menções a ideias e/ou informações, no decorrer do texto, devem subordinar-se ao esquema (Sobrenome do autor, data) ou (Sobrenome do autor, data, página). Ex.: (Oliveira, 1991) ou (Oliveira, 1991, p.25). Caso o nome do autor esteja citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses. Ex.: "A esse respeito, Milton Santos demonstrou os limites... (1989)". Diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser identificados por uma letra minúscula após a data. Ex.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).
9.1. As citações, bem como vocábulos e conceitos que não estejam em português, deverão ser oferecidas ao leitor em nota de rodapé.
10. A bibliografia deve ser apresentada no final do trabalho, em ordem alfabética de sobrenome do(s) autor(es), como nos seguintes exemplos.
a) no caso de livro:
SOBRENOME, Nome. Título da obra. Local de publicação: Editora, data.
Ex.:
VALVERDE, Orlando. Estudos de Geografia Agrária Brasileira. Petrópolis: editora Vozes, 1985.
b) No caso de capítulo de livro:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (org.). Título do livro. Local de publicação: Editora, data, página inicial-página final.

Ex.:

FRANK, Mônica Weber. Análise geográfica para implantação do Parque Municipal de Niterói, Canoas – RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luís. VERDUM, Roberto (orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.67-93.

c) No caso de artigo:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico, local de publicação, volume do periódico, número do fascículo, página inicial- página final, mês(es). Ano.

Ex.:

SEABRA, Manoel F. G. Geografia(s)? Orientação, São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.

d) No caso de dissertações e teses:

SOBRENOME, Nome. Título da dissertação (tese). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração).

Ex.:

SILVA, José Borzacchiello da. Movimentos sociais populares em Fortaleza: uma abordagem geográfica. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1986. 268p. (Tese, doutorado em Ciências: Geografia Humana).

11. O descumprimento das exigências anteriores acarretará a não-aceitação do referido texto; tampouco seguirá a tramitação usual para os pareceristas da Revista Terra Livre.

12. Os artigos serão enviados a dois pareceristas, cujos nomes permanecerão em sigilo, omitindo-se também o(s) nome(s) do(s) autor(es). Em caso de divergência nos pareceres, o texto será submetido a um terceiro parecerista.

13. Os originais serão apreciados pela Coordenação de Publicações, que poderá aceitar, recusar ou reapresentar o original ao(s) autor(es) com sugestões de alterações editoriais.
14. Cada trabalho publicado dá direito a dois exemplares a seu(s) autor(es), no caso de artigo, e um exemplar, nos demais casos (notas, resenhas, comunicações). A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) se reserva o direito de facultar os artigos publicados para reprodução em seu sítio ou por meio de cópia xerográfica, com a devida citação da fonte.
15. Os conceitos emitidos nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância da Coordenação de Publicações e/ou do Conselho Editorial.
16. Os autores poderão manter contato com a Comissão Editorial por meio do endereço eletrônico da Revista Terra Livre - terralivre@agb.org.br

TERRA LIVRE MAGAZINE STANDARDS FOR PUBLICATION

Terra Livre is an Association of Brazilian Geographers' biannual publication that aims to disseminate materials pertaining to the themes present in the training and practice of geographers and your participation in the citizenship construction. Its texts are received in the form of articles, notes, reviews, communications, among others, of all who are interested and participate in the knowledge afforded by Geography, and which are related with the discussions that involves the theories, methodologies and practices developed and used in this process, as well as the conditions and situations under which they are manifesting and prospects.

1. All the texts sent to this journal must be unpublished and written in Portuguese, English, Spanish or French.

2. The texts must be presented with minimum lenght of 15 and maximum 30 pages, with margins (right, left, top and bottom) of 3 cm, and paragraphs of 2 cm, in Word for Windows, using the Times New Roman, size 12, space 1 and ½, A4 format (210x297mm).

3. The files don't exceed 2.0MB, including text, references, tables, figures etc.

3.1 The illustrations (figures, tables, pictures, graphics, photographs etc.) must be available in JPEG or TIF formats, and not only be accepted in black, or that details are accented in shades of gray, no color pictures will be accepted.

4. The header should contain the title (and subtitle, if any) in Portuguese, English and Spanish or French. In the second line, the name (s) of author (s), and the third, the information of the institution (s) you belong to and mailing address of the author (s).

5. The text should be accompanied by summaries in English, Portuguese and Spanish or French, with a minimum 10 and maximum of 15 lines, single-spaced, and a list of 5 keywords identifying the content of the text.

6. The structure of the text should be divided into unnumbered and with subtitles. It is essential to include an introduction and conclusion or closing remarks.
7. Footnotes should not be used for references. This feature can be used when absolutely necessary and every note should be about 3 lines.
8. Textual quotes long (more than 3 lines) should be a separate paragraph. The words to ideas and / or information during the text should be referred to the scheme (author's surname, date) or (author's surname, date, page). Example: (Oliveira, 1991) or (Oliveira, 1991, p.25). If the author's name is mentioned in the text, indicate only the date in parentheses. E.g.: In this regard, Milton Santos revealed the limits ... (1989). Different works by the same author published in the same year should be identified by a letter after the date. E.g.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).
8.1. The quotes and words, concepts that are not in Portuguese, must be offered to the reader in a footnote.
9. References must be submitted at the end of the work, in alphabetical order by surname of the author (s) (s), as the following examples.
a) For a book:
LAST NAME, Name. Title. Place of publication: Publisher, date.
Example:
Valverde, Orlando. Agrarian Studies Geography Brazilian. Petrópolis:Vozes, 1985.
b) In the case of book chapter:
LAST NAME, Name. Title of chapter. In: SURNAME, Name (ed.). Title of book. Place of publication: Publisher, date, page-last page.
E.g.:
Frank, Monica Weber. Geographical analysis for implementation of the Municipal Park of Niterói, Canoas - RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luis Verdun, Roberto (eds.). Environment and place in the city: the Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.67-93.

c) In the case of article:
LAST NAME, Name. Title of article. Journal title, place of publication, journal volume, issue number, page-last page, month (s) Year.
E.g.:
SEABRA, Manoel F. G. Location (s)? Guidance, São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.
d) In the case of dissertations and theses:
LAST NAME, Name. Title of dissertation (thesis). Location: Institution Where it was held, date. Number of pages. (Category, grade and area of concentration).
E.g.:
SILVA, José borzacchiello da. Popular social movements in strength: a geographical approach. São Paulo: Faculty of Philosophy and Humanities at the University of São Paulo, 1986. 268p. (Thesis, Doctor of Science: Human Geography).
10. Failure to comply with the above requirements will result in the rejection of the text; neither follows the usual procedure for ad hoc of the journal Terra Livre.
11. The articles will be sent to referees, whose names remain in secrecy and is also the name (s) of author (s).
12. The originals will be considered by the Coordination Office, which may accept, rejectorreturnthe originaltotheauthor(s) withsuggestionsforeditorialchanges. The versions that contain the comments of the reviewers, and also parts of evaluations of the reviewers that the Editorial Board considers important to direct the authors, are compared with the versions that the authors should return to the Commission, if there is compliance with the requests signaled by the referee that carry the disfigurement and demerits of the journal, the texts will be refused by the Editorial Board.
13. The Association of Brazilian Geographers (AGB) reserves the right to provide the published articles for playback on your website or by photocopy, with proper citation of the source. Each

published work is entitled to two copies of your author (s), if the article, and a copy in all other cases (notes, reviews, communications ...).

14. The concepts expressed in papers are the sole responsibility of the author (s) (s), not implying necessarily the agreement of the Coordination Office and / or the Editorial Board.

15. E-mail addresses, for which the texts are to be targeted will be announced in each call specifies for each issue.

16. Authors may contact the Editorial Board via e-mail address of the Editorial Board of Revista Terra Livre, terralivre@agb.org.br as well as through the postal address of the AGB / National: National Executive / Coordination Office – Terra Livre- Av. Lineu Prestes, 332 - Historical Geography and History - Cidade Universitária - CEP 05508-900 - São Paulo (SP) - Brazil.

TERRA LIVRE
NORMAS PARA PUBLICACIÓN

Terra Livre es una publicación semestral de la Asociación de los Geógrafos Brasileños (AGB) que tiene como objetivo divulgar materias concernientes a los temas presentes en la formación y la práctica dos geógrafos y su participación en la construcción de la ciudadanía. En ella se recogen textos bajo la forma de artículos, notas, reseñas, comunicaciones, entre otras, de todos los que se interesan y participan del conocimiento propiciado por la Geografía, y que estén relacionados con las discusiones que incluyen las teorías, metodologías y prácticas desarrolladas y utilizadas en este proceso, así como con las condiciones y situaciones bajo las cuales se vienen manifestando y sus perspectivas.

1. Todos los textos enviados a esta revista deben ser inéditos y redactados en portugués, inglés, español o francés.

2. Los textos deben ser presentados con extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas, con margen (derecho, izquierdo, superior e inferior) de 3 cm, y párrafos de 2,0 centímetros, en Word para Windows, utilizando la fuente Times New Roman, tamaño de fuente 12, espacio 1,5 formato A-4 (210x297mm).

3. Los archivos no podrán sobrepasar 2,0 Mb, incluyendo texto, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.).

3.1. Las ilustraciones (figuras, tablas, dibujos, gráficos, fotografías, etc.) deben estar dispuestos en los formatos JPG o TIF, y no solamente se aceptarán en color negro, o que los detalles se acentúen en tonos grises; no se aceptarán figuras en colores.

4. El encabezado debe contener el título (y subtítulo, si hubiera) en portugués, inglés y español o francés. En la segunda línea, el(los) nombre(s) del(s) autor(es), y, en la tercera, las informaciones referentes a la(s) institución(ones) a la que pertenece(n), así como el(los) correo(s) electrónico(s) y dirección postal del(los) autor(es).

5. El texto debe estar acompañado de resúmenes en portugués, inglés, español o francés, con un mínimo 10 y como máximo 15 líneas, en espacio simple, y una relación de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del texto.
6. La estructura del texto se debe dividir en partes no numeradas y com subtítulos. Es esencial contener introducción y conclusión o consideraciones finales.
7. Las notas al pie de página no deberán ser usadas para referencias bibliográficas. Este recurso puede ser utilizado cuando sea extremadamente necessário y cada nota debe tener alrededor de 3 líneas.
8. Las citaciones textuales largas (más de 3 líneas) deben constituir um párrafo independiente. Las menciones a ideas y/o informaciones en el transcurso del texto deben subordinarse al esquema (Apellido del autor, fecha) o (Apellido del autor, fecha, página). Ej.: (Oliveira, 1991) u (Oliveira, 1991, p.25). En el caso de que el nombre del autor esté citado en el texto, se indica sólo a la fecha entre paréntesis. Ej.: "A este respecto, Milton Santos demostró los límites... (1989)". Diferentes títulos del mismo autor publicados en el mismo año se deben identificar por una letra minúscula después de la fecha. Ej.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).
8.1. Las citas, así como vocablos, conceptos que no estén en portugués, deberán ser ofrecidas al lector en nota al pie de página.
9. La bibliografía debe ser presentada al final del trabajo, en orden alfabético de apellido del(los) autor(es), como en los siguientes ejemplos.
a) En el caso de libro:
APELLIDO, Nombre. Título de la obra. Lugar de publicación: Editorial, fecha.
Ej.:
VALVERDE, Orlando. Estudos de Geografia Agrária Brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
b) En el caso de capítulo de libro:

APELLIDO, Nombre. Título del capítulo. In: APELLIDO, Nombre (org). Título del libro. Lugar de publicación: Editora, fecha, página inicial - página final.

Ej.:

FRANK, Mônica Weber. Análise geográfica para implantação do Parque Municipal de Niterói, Canoas – RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luís. VERDUM, Roberto (orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora de la Universidad, 2000, p.67-93.

c) En el caso de artículo:

APELLIDO, Nombre. Título del artículo. Título del periódico, lugar de publicación, volumen del periódico, número del fascículo, página inicial – página final, mes(es). Año.

Ej.:

SEABRA, Manoel F. G. Geografía(s)? Orientação, São Paulo, n.5, p.9-17, oct. 1984.

d) En el caso de disertaciones y tesis: APELLIDO, Nombre. Título de la disertación (tesis). Lugar: Institución en que fue defendida, fecha. Número de páginas. (Categoría, grado y área de concentración).

Ej.:

SILVA, José Borzacchiello da. Movimentos sociais populares em fortaleza: uma abordagem geográfica. São Paulo: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, 1986. 268p. (Tesis, doctorado en Ciencias: Geografía Humana).

10. El no cumplimiento de las exigencias anteriores, acarreará la no aceptación del referido texto; tampoco seguirá la tramitación usual para los funcionários de pareceres ad hoc de la Revista Terra Livre.

11. Los artículos se enviarán a los funcionarios de pareceres, cuyos nombres permanecerán en sigilo, omitiéndose también el(los) nombre(s) del(los) autor(es).

12. Los originales serán apreciados por la Coordinación de Publicaciones, que podrá aceptar, rechazar o representar el original al(los) autor(es) con sugerencias de alteraciones editoriales. Las versiones que contendrán las observaciones de los funcionarios de pareceres, así como partes de las evaluaciones de los funcionarios de pareceres que la Comisión Editorial juzgue importante dirigir a los autores, serán comparadas con las versiones que deberán retornar de los autores a la Comisión; caso en el caso que no haya el cumplimiento de las solicitudes señalizaciones por los funcionarios de pareceres y que implican en la desfiguración y demérito de la Revista, los textos serán rechazados por la Comisión Editorial.
13. La Asociación de los Geógrafos Brasileños (AGB) se reserva el derecho de facultar los artículos publicados para reproducción en su sitio o por medio de copia xerográfica, con la debida citación de la fuente. Cada trabajo publicado da derecho a dos ejemplares a su(s) autor(es), en el caso de artículo, y un ejemplar en los demás casos (notas, reseñas, comunicaciones, ...).
14. Los conceptos emitidos en los trabajos son de responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), no implicando, necesariamente, en la concordancia de la Coordinación de Publicaciones y/o del Consejo Editorial.
15. Direcciones electrónicas, para las cuales los textos deberán ser dirigidos serán divulgados en cada llamada específica para cada número de la revista.
16. Los autores podrán mantener contacto con la Comisión Editorial através de la dirección electrónica de la Comisión Editorial de la Revista Terra Livre, terralivre@agb.org.br, así como por medio de la dirección vía postal de la AGB/Nacional: Dirección Ejecutiva Nacional / Coordinación de Publicaciones – Terra Livre - Av. Prof. Lineu Prestes, 332 – Edificio Geografía e Historia – Ciudad Universitaria – CEP 05508-900 – São Paulo (SP) – Brasil